

Universidade Federal de Santa Maria
Pró-Reitoria de Graduação
Centro de Educação
Curso de Graduação a Distância de Educação Especial

METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA

4º Semestre

1ª Edição, 2005



Secretaria de
Educação Especial

Secretaria de
Educação a Distância

Ministério
da Educação



Elaboração do Conteúdo

Profa. Eunice Maria Mussoi

Prof. Roberto Cassol

Professores Pesquisadores (Conteudistas)

Angélica Cirolini

Patrícia Nascimento Mota

Acadêmicas Colaboradoras

Desenvolvimento das Normas de Redação

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk

Profa. Luciana Pellin Mielniczuk (Curso de Comunicação Social | Jornalismo)

Coordenação

Profa. Maria Medianeira Padoin

Professora Pesquisadora Colaboradora

Danúbia Matos

Iuri Lammel Marques

Acadêmicos Colaboradores

Revisão Pedagógica e de Estilo

Profa. Ana Cláudia Pavão Siluk

Profa. Eunice Maria Mussoi

Profa. Eliana da Costa Pereira de Menezes

Profa. Cleidi Lovatto Pires

Profa. Maria Medianeira Padoin

Comissão

Revisão Textual

(Curso de Letras | Português)

Profa. Ceres Helena Ziegler Bevilaqua

Coordenação

Angelise Fagundes da Silva

Marta Azzolin

Acadêmicas Colaboradoras

Direitos Autorais

(Direitos Autorais | Núcleo de Inovação e de Transferência Tecnológica | UFSM)

Projeto de Ilustração

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. André Krusser Dalmazzo

Coordenação

Paulo César Cipolatt de Oliveira

Técnico

Alan Roberto Giondo

André Schmitt da Silva Mello

Bruno da Veiga Thurner

Lucas Franco Colusso

Rodrigo Oliveira de Oliveira

Romullo Engers Perim

Acadêmicos Colaboradores

Fotografia da Capa

Fotografias retiradas do

Banco de Imagens STOCK.XCHNG

Projeto Gráfico, Diagramação e Produção Gráfica

(Curso de Desenho Industrial | Programação Visual)

Prof. Volnei Antonio Matté

Coordenação

Clarissa Felkl Prevedello

Técnica

Bruna Lora

Borin da Silva

Acadêmicos Colaboradores

Impressão

Gráfica e Editora Pallotti

* o texto produzido é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

C345m Cassol, Roberto

Metodologia do ensino da geografia : 4º semestre / [elaboração do conteúdo Prof. Roberto Cassol, Profª Eunice Maria Mussoi ; Angélica Cirolini, Patrícia Nascimento Mota, acadêmicas colaboradoras ; revisão pedagógica e de estilo Profª Ana Cláudia Pavão Siluk ... [et al.]]. - 1. ed. - Santa Maria : UFSM, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005
80 p. : il. ; 30 cm.

1. Educação 2. Geografia 3. Geografia - Ensino 4. Ensino - Metodologia
5. Educação infantil I. Mussoi, Eunice Maria II. Cirolini, Angélica III. Mota, Patrícia Nascimento IV. Siluk, Ana Cláudia Pavão V. Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Graduação. Centro de Educação. Curso de Graduação a Distância de Educação Especial. VI. Título.

CDU 911:37

Ficha catalográfica elaborada por
Alenir Inácio Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central - UFSM

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério da Educação

Fernando Haddad

Ministro da Educação

Prof. Ronaldo Mota

Secretário de Educação a Distância

Profa. Cláudia Pereira Dutra

Secretária de Educação Especial

Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Paulo Jorge Sarkis

Reitor

Prof. Clóvis Silva Lima

Vice-Reitor

Prof. Roberto da Luz Júnior

Pró-Reitor de Planejamento

Prof. Hugo Tubal Schmitz Braibante

Pró-Reitor de Graduação

Profa. Maria Medianeira Padoin

Coordenadora de Planejamento Acadêmico e de Educação a Distância

Prof. Alberi Vargas

Pró-Reitor de Administração

Sr. Sérgio Limberger

Diretor do CPD

Profa. Maria Alcione Munhoz

Diretora do Centro de Educação

Prof. João Manoel Espinã Rossés

Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas

Prof. Edemur Casanova

Diretor do Centro de Artes e Letras

Coordenação da Graduação a Distância em Educação Especial

Prof. José Luiz Padilha Damilano

Coordenador Geral

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenadora Pedagógica e de Oferta

Profa. Andréa Tonini

Coordenadora de Tutorias e dos Pólos

Profa. Vera Lúcia Marostega

Coordenadora da Produção do Material do Curso

Coordenação Acadêmica do Projeto de Produção do Material Didático - Edital MEC/SEED 001/2004

Profa. Maria Medianeira Padoin

Coordenadora

Odone Denardin

Coordenador/Gestor Financeiro do Projeto

Lígia Motta Reis

Assessora Técnica

Genivaldo Gonçalves Pinto

Apoio Técnico

Prof. Luiz Antônio dos Santos Neto

Coordenador da Equipe Multidisciplinar de Apoio

Sumário

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA	05
-----------------------------------	----

UNIDADE A

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DA GEOGRAFIA	07
--	----

1. A trajetória da Geografia como ciência e como disciplina escolar	08
2. As tendências da Geografia e os fazeres didáticos em sala de aula	18
3. Conceitos fundamentais na compreensão do espaço	23

UNIDADE B

AS RELAÇÕES ESPACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	29
---	----

1. As etapas da construção da noção de espaço pela criança	30
2. As relações topológicas, projetivas e euclidianas	38
3. A criança e a representação do espaço através de pré-mapas	42

UNIDADE C

A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO ESPAÇO SOCIAL	47
---	----

1. Observação das formas e funções assim como do processo de construção dos lugares de vivência das crianças e dos outros lugares	48
2. O desenvolvimento da capacidade de expressar o lugar e outros lugares através de diferentes formas de linguagem pela criança	54

UNIDADE D

ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DE PROCEDIMENTOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA	57
--	----

1. O trabalho com conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais na educação infantil	58
2. A organização de situações orientadas que reproduzam contextos do cotidiano da criança	63
3. O lúdico e a construção e reconstrução das noções de mundo pela criança	70

REFERÊNCIAS	75
--------------------	----

Referências Bibliográficas e Sugestões para Leitura	75
Sugestões de Sites	78

Apresentação da Disciplina

METODOLOGIA DO ENSINO DA GEOGRAFIA

4º Semestre

Esta disciplina tem como objetivo formar uma base metodológica em Geografia, que possibilite ao futuro educador uma formação intelectual direcionada ao entendimento das questões relacionadas ao espaço geográfico. O conteúdo está dividido em quatro unidades e, em cada uma delas, você encontrará informações importantes, que lhe ajudarão a compreender a trajetória da geografia como ciência, bem como, os processos envolvidos na construção das relações espaciais desde a infância, conceitos de lugar e orientações para a prática educativa. Se você já exerce atividade(s) como docente, com certeza, irá contribuir muito com esta disciplina e com o grupo.

No decorrer de cada unidade, são propostas leituras complementares e atividades no caderno didático ou, ainda, poderão ser propostas novas atividades ou (re)agendadas via ambiente virtual.

Esta disciplina será desenvolvida com uma carga horária de trinta (30) horas/aula.

Entenda os nossos ícones!



Alerta

Alerta o leitor sobre algum assunto que está sendo tratado no momento.



Saiba Mais - Recomendação

Indica fontes externas e outras leituras, como livros, sítios na internet, artigos, outros itens da própria apostila, etc.



Conteúdos Relacionados

Sugere ao aluno conhecer um ou mais conteúdos específicos para melhor entendimento do conteúdo atual.



Atividades

As atividades dizem respeito aos exercícios abordados no tópico anterior, podem ser analógicas ou digitais.

UNIDADE

A

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DA GEOGRAFIA

Objetivo da Unidade

Ao final desta Unidade, o aluno deve estar apto a:

- compreender como ocorreu a evolução da disciplina de Geografia,
- ampliar o seu entendimento acerca de conceitos-chave da ciência Geográfica, suas tendências que auxiliam na compreensão do espaço geográfico,
- possibilitar uma análise do ensino de Geografia frente às tendências da ciência geográfica.

1 A trajetória da geografia como ciência e como disciplina escolar

O ensino da Geografia na Europa iniciou, aproximadamente, no fim do período histórico determinado como Iluminismo, quando se deu o desenvolvimento do capitalismo industrial. Este período foi marcado pela construção-consolidação dos Estados-nações e pela expansão do ensino público nas escolas, processo este que se acelerou no século XIX.

Até então, o ensino estava sob o domínio da Igreja, e foi através das lutas de classes que passou a ser controlado pelo Estado. Assim, o Estado passa a organizar a educação e o currículo de acordo com os interesses e necessidades da burguesia conquistadora, cuja preocupação fundamental era a consolidação do poder do Estado.

Detentora do poder político, a burguesia necessitava, além da força das armas, a utilização de instituições públicas e sociais, como a Escola, para possibilitar a imposição da nacionalidade e a criação de uma nova visão nas gerações futuras, com idéias e valores adequados a essa imposição. Dessa forma, as redes de escolas públicas foram implantadas no interior dos territórios europeus com um caráter nacional.

Assim, a Geografia, ao lado de outras disciplinas como a História e a Língua Nacional, passa a compor o Currículo Escolar. Sendo que a Língua representava a possibilidade de uma unidade cultural, inerente a um tempo representado pela História e a um espaço pela Geografia.

Neste cenário, Pereira (1984, p.26) ressalta que:

A geografia é incluída nos currículos por

razões geopolíticas enquanto não só marca a naturalidade do homem no espaço, mas também sustenta que o homem só é

A Geografia dedica-se à análise do meio físico, estando implícita a idéia de um espaço ocupado pelo homem, sendo que neste espaço é exercida uma determinada cidadania. Brabant (1989, p. 17), ao analisar a concepção inicial da Geografia no ensino, menciona:

A geografia é, antes de tudo, a disciplina que permite, pela descrição, conhecer os lugares onde os acontecimentos se passaram. Essa situação subordinada da geografia à história foi reforçada pela preocupação patriótica. O objetivo não é o de raciocinar sobre o espaço mas, de fazer dele um inventário, para delimitar o espaço nacional e situar o cidadão nesse quadro.[...]o discurso nacional reforçou o peso dos elementos físicos, pois ele utilizou sempre com predileção a gama das causalidades deterministas a partir dos dados naturais.

Nesse sentido, a natureza era representada pela Geografia Física como uma fonte de recursos, por outro lado, os aspectos relacionados às atividades do ser humano eram estudados pela Geografia Humana. A Geografia Geral analisava a distribuição dos fenômenos e a Geografia Regional realizava descrições regionais, individualizadas, objetivando fixar a existência de um quadro territorial marcado pela diversidade. Em outras palavras, tratava-se de uma organização dicotomizada (Geografia Física e Geografia Humana) e dualista (Geografia Geral e Geografia Regional).



Paulo César Cipolatti de Oliveira

Figura A.1: Colonialismo

Refletindo-se a respeito da contribuição da Geografia no estudo do espaço geográfico no Brasil, observa-se que sua contribuição iniciou antes da sua sistematização, ou seja, iniciou no Brasil Colônia. Dessa forma, torna-se

interessante dividir sua trajetória em três grandes períodos: Colonial, Imperial e da Primeira República, e o Moderno - este iniciado nos anos 30 (CARLOS, 2003).

No Período Colonial, a contribuição foi dada

Você Sabia?**Possibilismo**

A corrente possibilista surgiu em reação ao determinismo ambiental, inicialmente na França (final do século XIX), e posteriormente na Alemanha (início do século XX) e Estados Unidos (década de 20).

Não foi por acaso que esta corrente nasceu na França. "O possibilismo, francês em sua origem, opõe-se ao determinismo ambiental germânico. Esta oposição fundamenta-se nas diferenças entre os dois países" (CORRÊA, 1991, p. 12). As rivalidades existentes entre França e Alemanha, existentes há muito tempo, aumentaram com a perda da região francesa da Alsácia-Lorena para a Prússia, durante a guerra franco-prussiana. Esse fato impulsionou o crescimento da Geografia na França, visto que a perda da guerra pela França foi atribuída não ao exército alemão, mas sim à sua Geografia.

por naturalistas, que realizavam descrições da Terra e dos povos que aqui viviam.

No Período Imperial e da Primeira República, os trabalhos dos naturalistas continuaram a produzir informações sobre as populações existentes, muito diversificadas no que se refere à origem, sistemas de exploração da terra e aos níveis culturais. Carlos (2003, p. 10) menciona que, neste momento, já se discutia a necessidade de levar a cidadania à maioria da população formada por negros, em grande parte escravos, e indígenas, em sua maioria localizados em áreas de difícil acesso.

No período posterior à Primeira Guerra, a preocupação dos estudiosos era referente aos problemas territoriais e ao destino dos estados nacionais.

Com a Revolução de 1930, houve uma renovação na ciência, causando o crescimento da leitura e da reflexão sobre o Brasil. Assim, iniciaram os estudos superiores de geografia nas Universidades do Distrito Federal e de São Paulo e, em seguida, as atividades do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Neste momento, também foi fundada a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), por Pierre Deffontanes, em 07 de setembro de 1934 - que veio ao Brasil para ajudar a organizar o Curso de Geografia na Universidade de São Paulo (USP) - teve, posteriormente, outros dois nomes: Pierre Monbeig e Francis Ruellan (SPOSITO, 2004).

Nos anos 30, a Geografia brasileira se estruturou e se tornou autônoma, portanto, ela passa a apresentar quatro subperíodos: o domínio da escola francesa, com alguma influência alemã; o período da quantificação, de domínio anglo-saxônico; a geografia crítica, com alguns

representantes da escola marxista - leninista; e, finalmente, o atual, mais eclético em que se procuram modelos brasileiros para responder aos desafios do país (CARLOS, 2003, p. 11).

No primeiro período, com o domínio do Estado Novo, buscou-se despolitizar a Geografia, fazendo com que ela se tornasse uma análise de descrições de paisagens, diminuindo a influência geopolítica.

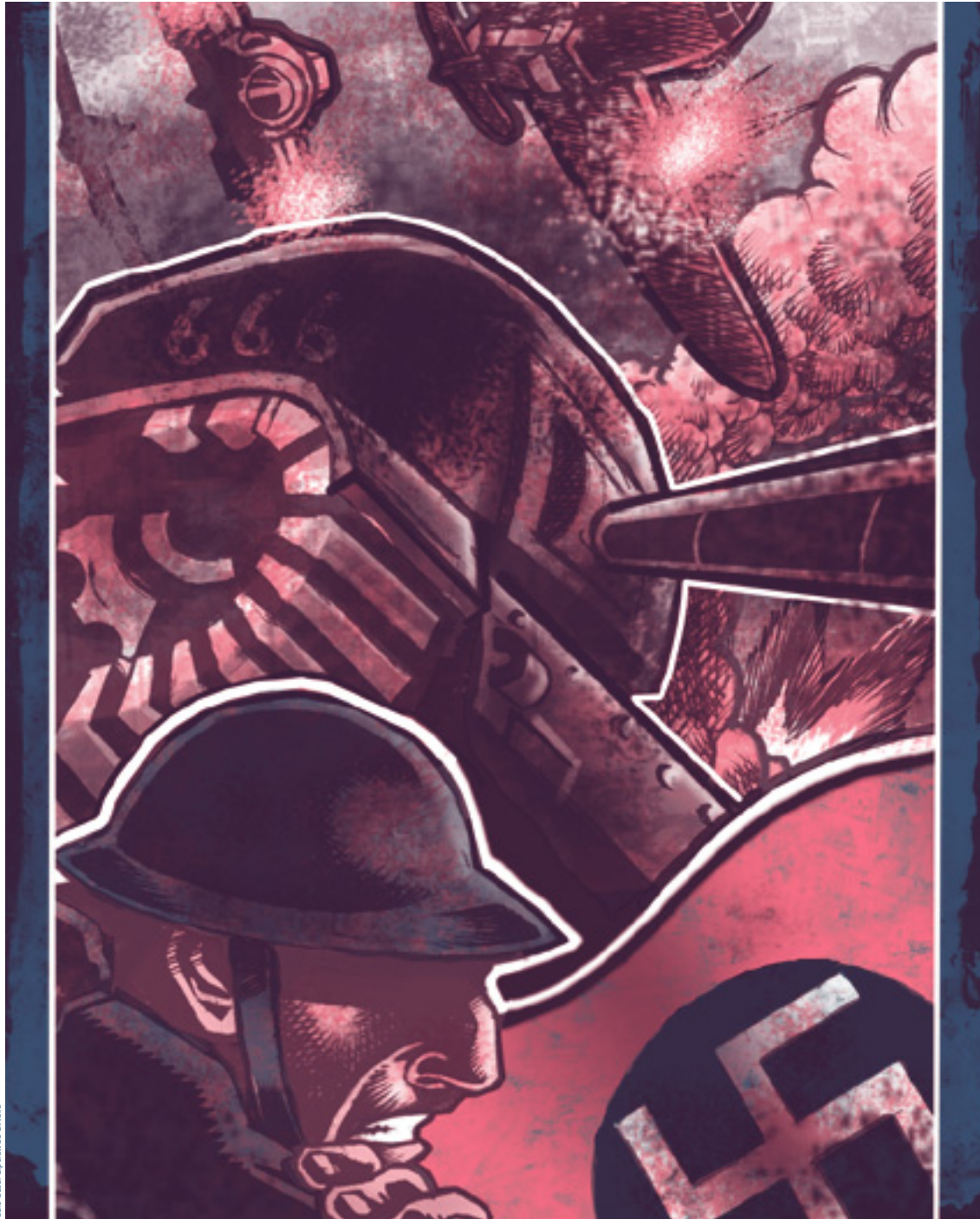
Esse período foi de grande utilidade porque permitiu o desenvolvimento do trabalho de campo e o conhecimento de várias áreas do país, por meio de pesquisas feitas nas assembléias gerais da AGB, de artigos publicados na Revista Brasileira de Geografia do IBGE e de teses de doutorado defendidas na USP (CARLOS, 2003, p. 11).

A Geografia como ciência natural possuía influências deterministas de cunho positivista, e influências possibilistas de cunho historicista (ambas privilegiando as relações homem-natureza). O ensino da disciplina geográfica na escola (Geografia Tradicional) desenvolvia o estudo numa seqüência linear de conteúdos, com abordagem fragmentada e dicotomizada. Privilegiava a observação, localização, classificação, descrição e memorização dos fatos da natureza. Assim, estabelecia-se um levantamento de informações sobre o território, através do tratamento cartográfico, uma vez que o mapa era visto como meio de domínio do espaço e representava a formalização da posse, atribuindo identidade ao território.

Vale destacar que, no Brasil, segundo Manuel Correia de Andrade (1988, p. 184), a geografia científica moderna teria sido introduzida por Delgado de Carvalho, de formação francesa, e desenvolvida segundo duas vertentes. A primeira, de acordo com as concepções da

"escola possibilista", nas Universidades de São Paulo e na do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, assim como, no Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística - IBGE. E a segunda corrente teórica, representada pelas idéias de Ratzel, ligadas ao determinismo geográfico.



Paulo César Cipolatti de Oliveira

Figura A.2: II Guerra Mundial

Paulo César Cipolatti de Oliveira



Sob a égide possibilista, a Geografia francesa se desenvolve, tendo em **Vidal de La Blache** seu grande mestre. A natureza passou a ser encarada como uma provedora de possibilidades para a modificação humana, e não determinando sua evolução, sendo o homem o principal agente geográfico. La Blache também redefine o conceito de gênero de vida, herdado do determinismo, trata-se não mais de uma consequência inevitável da natureza, mas de "um acervo de técnicas, hábitos, usos e costumes, que lhe permitiram utilizar os recursos naturais disponíveis" (CORRÊA, 1991, p. 13 apud CLAVAL, 1974). Os gêneros de vida ocorrem em uma paisagem geográfica - aquela que já foi natural e passou a ser modificada pela ação humana -, que possui uma extensão territorial razoavelmente identificável. Assim, uma região "é a expressão espacial da ocorrência de uma mesma paisagem geográfica" (CORRÊA, 1991, p. 13); portanto, sendo o objeto da Geografia possibilista, a região, ela se confunde com a Geografia Regional.

Posteriormente à Segunda Guerra Mundial, com a promoção dos Estados Unidos e das formas mais agressivas de utilização do espaço, este país passou a desenvolver uma política de formação de aliados militares e econômicos. Também, transferiu para os países dependentes, os seus métodos e técnicas de pensamento e de ensino.

Com o golpe de Estado de 1964, procurou-se desenvolver no país uma política de crescimento econômico, sem preocupação com problemas ecológicos e nem sociais, mas apenas com o crescimento da produção em função da demanda dos mercados. Essa orientação levou o meio universitário a se voltar para os modelos saxônicos, geralmente elaborados em função de determinados desafios e aplicados de forma sumária em qualquer situação (CARLOS, 2003, p. 11).

Com isso, houve a ênfase ao uso da estatística, da análise fatorial, do Índice de Gini, tanto entre os economistas como entre os cientistas sociais e geógrafos. No Brasil, inicialmente difundiram o uso e a defesa dos métodos estatísticos, e, em seguida, uma geografia teórica que pregava uma ruptura com toda a geografia, até então, desenvolvida e classificada como tradicional.

Nessa mesma época, com a reorganização espacial causada pelo movimento capitalista, tornou-se necessária a criação de novos parâmetros para a produção do conhecimento do espaço. Surge, no âmbito acadêmico, a Nova Geografia dando ênfase à teorização e quantificação, e voltando-se para o planejamento econômico do espaço. Nesta fase, a Geografia, que antes era vista como uma ciência natural que estudava, através do determinismo ou do possibilismo, as relações homem-natureza, passa a ser considerada uma ciência social. Seu objeto

de estudo era a organização do espaço pelo homem, organização esta que resulta da projeção no espaço das leis de mercado e da ação planejada do Estado. Com isso, houve uma acelerada industrialização, urbanização e metropolização, o que acarretou uma reestruturação do Sistema Educacional.

Inicialmente, no período de liberdades democráticas de feição populista, a reestruturação educacional ocorreu a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 4.024/61), que oportunizou as Secretarias estaduais e municipais, bem como as escolas em geral, elaborarem seus próprios planos de ensino e organizarem seus currículos. Além disso, a Lei reduziu o número de séries com o ensino de Geografia, determinando a necessidade de, nas duas primeiras séries do ginásio, ser ministrada a Geografia do Brasil, continuando, assim, as preocupações governamentais com a integração do Estado-Nação brasileiro.

Essas modificações geraram protestos, discussões, apelos e sugestões emanados de diversos órgãos do país, ligados ao desenvolvimento e ensino da Geografia, dirigidos ao Conselho Federal de Educação (CFE), sob a alegação do seu importante papel como disciplina formadora, e, considerando constituir falta de fundamento científico o ensino da Geografia do Brasil, logo na primeira série ginásial, antes de ser efetuado o estudo da Geografia Geral (Física e Humana). Esta, por se constituir numa ampla análise dos fenômenos geográficos, acompanhada da necessidade de apropriação de muitos conceitos, exige elevado grau de abstração, algo impróprio à faixa etária dos alunos na mencionada série.

Você Sabia?

O **Índice de Gini**, que varia de zero a um, é um indicador da igualdade ou desigualdade de uma determinada distribuição (renda, serviços educacionais ou de saúde, por exemplo). Quando o índice é igual a zero, significa que há situação teórica de igualdade. Quando igual a um, ocorre a situação de máxima desigualdade. Portanto, à medida em que se aproxima de um, significa que uma dada distribuição está-se concentrando.
Disponível em: <<http://www.comunicarte.com.br/indicadores.php>>. Acesso em: 20 out. 2005.



Ariete Schmitt da Silva Melo

Figura A.3: Industrialização

No ensino de Geografia, deve-se considerar, além dos conteúdos conceituais, as condições psicológicas e socioculturais dos alunos, para que haja uma construção da aprendizagem.

Logo após ter recebido algumas sugestões, o CFE aprovou uma nova organização, determinando a Geografia Geral para a 1ª série do ginásio e a Geografia do Brasil para a 2ª série, mas permanecendo a redução das séries com o ensino da Geografia.

Anos depois, houve a necessidade de uma educação economicista e tecnicista, assim, o

governo decidiu efetuar uma reforma nos níveis de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71), para que a escola apressasse o desenvolvimento econômico, investindo na profissionalização do aluno e, portanto, nas disciplinas consideradas mais importantes para o alcance desse objetivo. Dessa forma, a Geografia, por ser considerada disciplina ligada à área humanística, passou a um segundo plano, restando-lhe, sob a ótica do governo, a incumbência de ser veículo de transmissão ideológica, a serviço dos interesses dominantes.

Você Sabia?

Atualmente, os níveis de 1º e 2º graus correspondem ao ensino fundamental e ao ensino médio, respectivamente. Ambos compõem a educação básica. Para saber mais sobre ela e suas modalidades, bibliografias, artigos, notícias e muito mais, navegue nas páginas do site do Ministério da Educação. <http://www.mec.gov.br>

Perante as determinações da Reforma Educacional, a disciplina geográfica passa a compor a área de Estudos Sociais, objetivando:

[...] o ajustamento crescente do educando ao meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva do seu desenvolvimento (CFE, RESOLUÇÃO nº 8/71, Art.3º).

Seguindo este pensamento, o aluno era submetido ao meio e não era ensinado a ler criticamente o espaço, a compreender a realidade vivida da qual é parte integrante, e perceber que era agente de mudanças e de transformações. Portanto, elegem-se como valores a serem cultuados pelos Estudos Sociais, pela Geografia, a ordem, a harmonia e a conservação do status quo "na perspectiva do desenvolvimento do Brasil".

Os conteúdos curriculares passam a ser selecionados e organizados em guias curriculares, pelos técnicos das Secretarias de Educação, incluindo conteúdos e métodos com a finalidade de alcançar objetivos pré-estabelecidos, expressos a partir de verbos comportamentais. A abordagem passou a ser enciclopédica e fragmentada sem referências ao contexto mais próximo do aluno, ou seja, à sua prática social. A natureza continuou a ser vista, apenas, como fonte de recursos para o aproveitamento econômico. É dado o privilégio ao estudo das Grandes Regiões, das Regiões de Planejamento, levando o aluno à consciência de uma complexidade diante da qual ele se sente impotente, fazendo-o crer que, realmente, são necessárias as intervenções do Estado, "o todo poderoso".

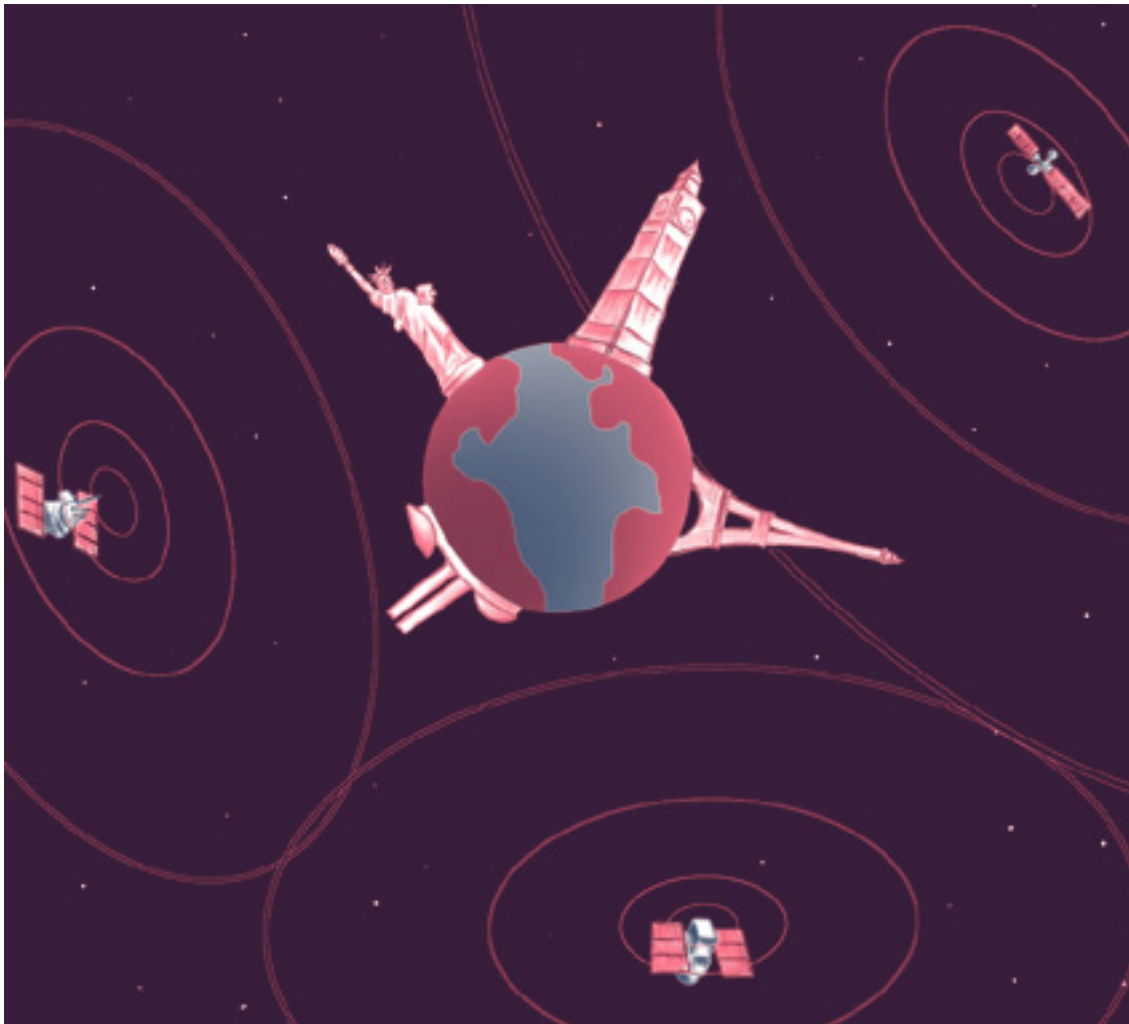
Desse modo, procurou-se, por intermédio

do ensino da Geografia, enquanto uma disciplina ufanista, dissimuladora da realidade, a formação de um aluno a quem compete, sobretudo, enaltecer o Estado nas suas atuações territoriais.

Após a Revolução técnico-científico-informacional e com a globalização ganhando velocidade, foi implantada uma Nova Ordem Mundial, na qual o Brasil está inserido, com avanços tecnológicos, novos conflitos e tensões, relativo declínio dos Estados-nacionais, formação de blocos comerciais e político-econômicos, preocupações com as questões ambientais, com a permanência do subdesenvolvimento e a desterritorialização de grupos humanos. Isso se estende até os dias atuais e conduz a uma revisão dos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia, levando-a a assumir uma postura crítica em relação à Geografia Tradicional e à Teorético-quantitativa.

A Geografia, na perspectiva crítica, apresenta-se como uma ciência social, estuda o espaço intimamente ligado à sua produção e reprodução pela sociedade. A sua complexidade expressa-se ao longo da história pelas lutas, que ocorrem nas mais diversas escalas (local, regional, nacional e global) e em diversos campos (social, econômico, político e cultural).

Logo, o espaço geográfico estudado pela Geografia Crítica deve ser compreendido como resultado de um processo universal de apropriação do espaço natural, e de construção de um espaço social, pelas diferentes sociedades ao longo da história, através do trabalho. Para tal, as sociedades utilizam as técnicas de que dispõem no seu momento histórico, de acordo com suas necessidades e interesses. Esse estudo, no entanto, não pode



Lucas Franco Colusso

Figura A.4: Globalização - homem frente às tecnologias

ficar restrito ao espaço visto apenas enquanto resultado, mas deve levar à busca da compreensão do seu processo de formação histórica, numa visão de totalidade.

A Geografia Crítica estuda, também, como o ser humano tem ou não acesso aos recursos, aos bens produzidos coletivamente, definido pelas suas condições de vida e pela sua situação social. Ele destaca que a apropriação do espaço dentro do capitalismo é desigual e motiva o ser humano a um engajamento político, à busca pela transformação da sociedade. Essa geografia

adota como conceito de homem, um ser político, um sujeito ativo no processo de construção do espaço geográfico.

Inserida nesse movimento de renovação da Geografia, emerge a Geografia Humanista, que considera os sentimentos espaciais e as idéias do indivíduo, do grupo, de um povo sobre o espaço, a partir da experiência vivida, e ocorre a retomada da Geografia Cultural, que ressalta a cultura desenvolvida ao longo da história, uma vez que a força do imaginário social participa significativamente na produção do espaço

geográfico e da paisagem.

Desse modo, a Geografia Humanista e a Cultural vão estar preocupadas com a subjetividade, os sentimentos, o simbolismo, a experiência, as imagens mentais, a cultura, privilegiando o singular e não o universal. Daí a busca pela apreensão do comportamento e das maneiras de sentir das pessoas em relação aos seus lugares e ao espaço do cotidiano (análise dos significados).

Nessa perspectiva, há a revalorização do conceito de paisagem, sendo eleito como conceito-chave, por excelência, o lugar, enquanto espaço do vivido que faz estabelecer laços de afetividade, passando a fazer parte da nossa identidade.

Com base nesses pressupostos, o homem passa a ser visto, sobretudo, como um ser cultural, possuidor de valores, sentimentos, percepções do espaço no qual desenvolve sua experiência de vida e, inclusive, o exercício de sua cidadania (CORRÊA, 1995).

Na atualidade, o grande dilema que o geógrafo brasileiro enfrenta é analisar e procurar soluções geográficas para alguns problemas fundamentais, que ocorrem no espaço geográfico, como: a pobreza, a desigualdade social, o desnível no desenvolvimento regional, os problemas ambientais que comprometem tanto a qualidade de vida das pessoas como a da flora e da fauna.

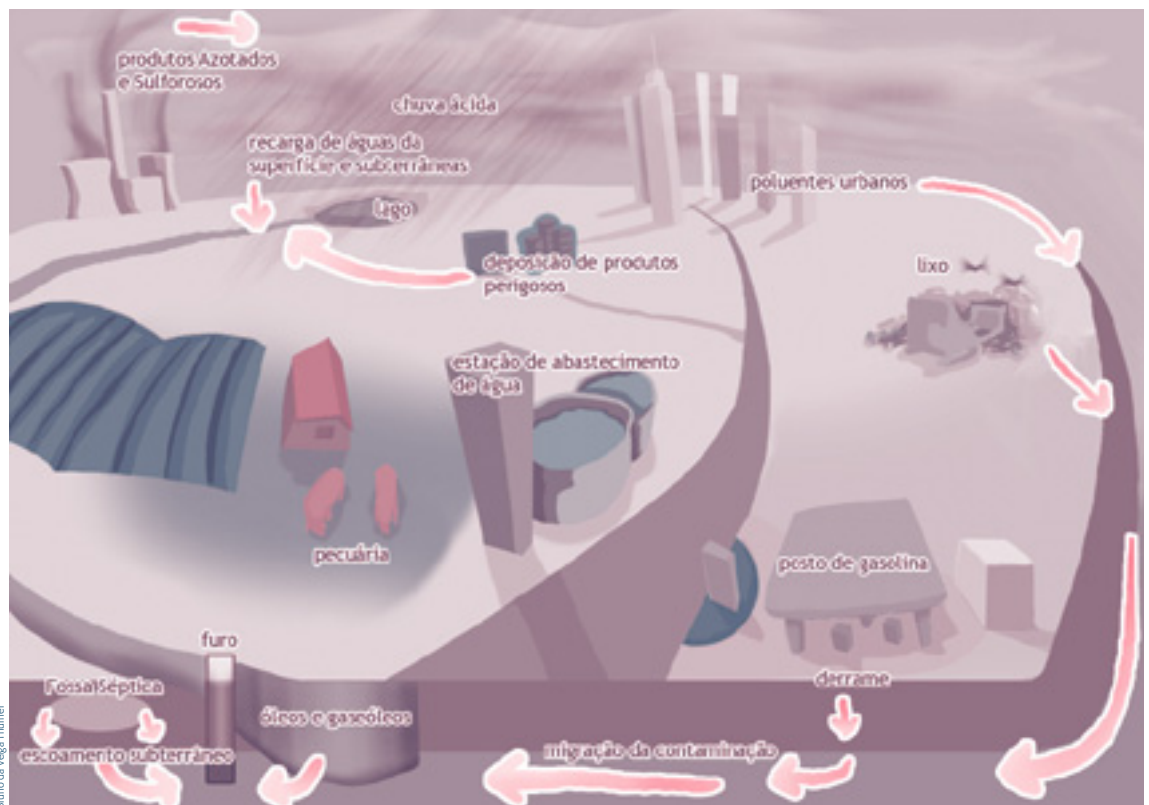


Figura A.5: Problemas ambientais - poluição

Para saber mais, consulte também: <http://geocities.com.br/cartografiatematica/textos/teoric.htm>
Neste site, você encontrará uma explanação sobre a Cartografia Temática e sua inserção na ciência geográfica.

Na opinião de Carlos et al (2003, p.13):

O geógrafo deve utilizar o seu potencial teórico, o domínio das técnicas modernas e o seu comprometimento com os altos objetivos nacionais para dar uma contribuição positiva à solução dos problemas do país. Ciência é também política, e o cientista deve saber porque é utilizada, como é utilizada e em favor dos interesses de quem ela é utilizada.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.324/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reacenderam a discussão sobre o currículo e, em particular, sobre a Geografia escolar, uma vez que apresentam novas determinações e propostas para a reorganização curricular, pautada nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e construção de competências e habilidades.

Assim, o ensino da Geografia volta-se para a formação de alunos críticos e participativos, com possibilidades para o exercício de sua função social, não se detendo, apenas, à reprodução da sociedade, mas atuando, sobretudo, como instrumento de transformação, de leitura e compreensão do mundo em que vivemos.

Com isso, abrem-se possibilidades para um

ensino que desenvolva o pensamento autônomo a partir da internalização do raciocínio geográfico, orientando a formação de educandos para

[...] aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, transformando indivíduos tutelados em pessoas em pleno exercício da cidadania (BRASIL, 1997).



Atividade - A.1

Reflexão:

Elabore uma resenha crítica a respeito da trajetória da Geografia como disciplina escolar. Esta atividade deve ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

LEMBRETE!

A cada capítulo inclua suas reflexões sobre esta disciplina e seu processo de aprendizagem, no diário de bordo. Expresse suas alegrias, dúvidas, angústias e seus sucessos, assim estaremos aprendendo juntos e contribuindo com o que se fizer necessário.

2 As tendências da geografia e os fazeres didáticos em sala de aula

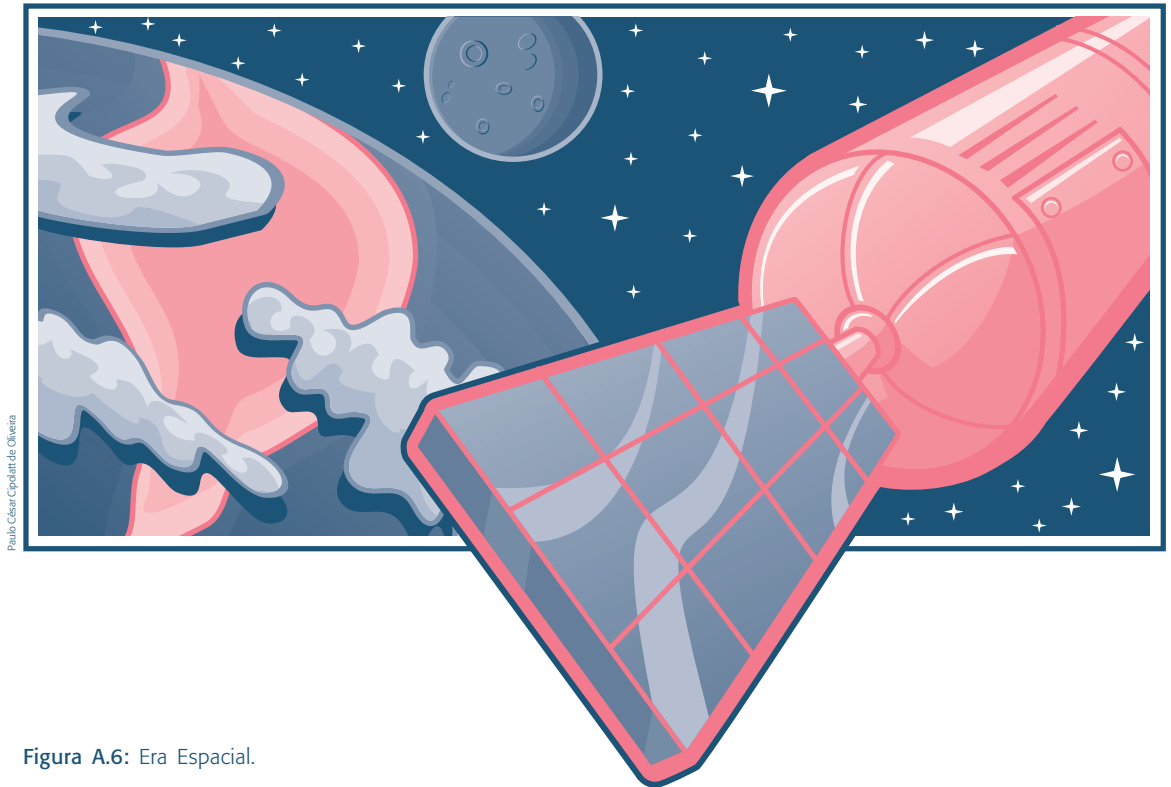


Figura A.6: Era Espacial.

As primeiras tendências da Geografia, no Brasil, nasceram com a fundação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) e do seu, respectivo, Departamento de Geografia, quando, a partir da década de 40, a disciplina Geografia passou a ser ensinada por professores licenciados, com forte influência da escola francesa de Vidal de La Blache (PCN, 1997).

Era uma Geografia marcada pela explicação objetiva e quantitativa da realidade, que fundamentava a escola francesa, abordava as relações entre o homem e a natureza de forma

objetiva, sem priorizar as relações sociais, valorizando o papel do homem como sujeito histórico, analisando a produção do espaço geográfico. Baseava-se em estudos empíricos, articulava-se de forma fragmentada e com forte viés naturalizante.

No ensino, traduziu-se pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas. Os procedimentos didáticos adotados promoviam, principalmente, a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens, sem contudo, esperar que os alunos estabelecessem relações, analogias ou

generalizações. Pretendia-se ensinar uma Geografia neutra. Essa perspectiva marcou, também, a produção dos livros didáticos até meados da década de 70. Ainda hoje, muitos livros didáticos apresentam em seu corpo idéias, interpretações ou até expectativas de aprendizagem defendidas pela Geografia Tradicional.

O levantamento feito através de estudos empíricos tornou-se insuficiente, pois era preciso realizar estudos voltados para a análise das relações mundiais de ordem econômica, social, política e ideológica.

Por outro lado, o meio técnico e científico passou a exercer forte influência nas pesquisas realizadas, no campo da Geografia. Assim, para estudar o espaço geográfico, começou-se a

recorrer às tecnologias aeroespaciais, tais como: sensoriamento remoto, imagens de satélite e o computador. Nesse momento, surgem os SIG ou SGI (Sistemas de Informações Geográficas ou Sistemas Geográficos de Informações).

A partir dos anos 60, sob influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional, cujo centro de preocupações passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico. Critica-se a Geografia Tradicional, do Estado e das classes sociais dominantes, propondo-se uma Geografia das lutas sociais. Num processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros, assim, difunde-se a Geografia Marxista.



Para aprofundar seus conhecimentos sobre sensoriamento remoto, Sistemas de Informações Geográficas (SIG) consulte, também, os seguintes sites:
<http://www.igeo.ufrj.br/gruporetis/sig/tiki-index.php>
http://www.multimedia.prudente.unesp.br/arlete/gis/intro_t.htm
<http://www.ctgeo.com.br/solucoes/solucoes.php>



Paulo César Copatti de Oliveira

Figura A.7: Movimento social

Essa nova perspectiva considera que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo. Assim, inserem-se na Geografia conteúdos políticos que são importantes na formação do cidadão.

As transformações teóricas e metodológicas, dessa Geografia, tiveram grande influência na produção científica das últimas décadas. Para o ensino, essa perspectiva trouxe uma nova forma de se interpretar as categorias de espaço geográfico, de território e de paisagem. A partir dos anos 80, ocorreu uma série de propostas curriculares voltadas para o segmento de quinta a oitava séries.



Paulo César Cipodatti de Oliveira

Figura A.8: Marx

Essas propostas curriculares foram centradas em questões referentes a explicações econômicas e a relações de trabalho, que se mostraram, no geral, inadequadas para os alunos dessa etapa da escolaridade, devido a sua complexidade. Além disso, a prática da maioria dos professores e muitos livros didáticos conservaram a linha tradicional, descritiva e descontextualizada, herdada da Geografia Tradicional, até mesmo quando o enfoque dos assuntos estudados era marcado pela Geografia Marxista.

Conforme os PCN (1997, p. 105):

Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia desta última década é justamente a definição de abordagens que considerem as dimensões subjetivas e, portanto, singulares que os homens em sociedade estabelecem com a natureza. Essas dimensões são socialmente elaboradas - fruto das experiências individuais marcadas pela cultura na qual se encontram inseridas - e resultam em diferentes percepções do espaço geográfico e sua construção.

Nesse sentido, busca-se uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição das observações das paisagens, tampouco pautada, exclusivamente, na interpretação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem, como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas, na constituição de um espaço: o espaço geográfico.

As sucessivas mudanças e debates, em torno do objeto e método da ciência geográfica, presentes no meio acadêmico, tiveram repercussões diversas no ensino fundamental; positivas, de certa forma, já que foram um estímulo para a inovação e a produção de novos modelos didáticos.

Por outro lado, a rápida incorporação das mudanças, produzidas pelo meio acadêmico, provocou a produção de várias propostas didáticas, sem afetar o professor em sala de aula; principalmente o professor das séries iniciais que, sem apoio técnico e teórico, continuou, e continua, a ensinar Geografia apoiando-se na descrição dos fatos e baseando-se na utilização do livro didático.

Não apenas na prática do professor se encontram esses problemas, têm-se ainda: abandono de conceitos e conteúdos

fundamentais da Geografia; modismos que buscam sensibilizar os alunos para temáticas mais atuais, sem uma real preocupação de promover compreensão das variáveis espaciais; maior preocupação com conteúdos conceituais, sem o emprego de práticas didáticas; separação da Geografia Humana da Geografia Física nas propostas pedagógicas, o que dificulta a produção do conhecimento geográfico; utilização da memorização como prática didática, principalmente, no ensino fundamental.

Para o ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação à sua faixa etária, ao momento da escolaridade

em que se encontram e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas (PCN, 1997).

Na atualidade, a Geografia tem buscado práticas pedagógicas que apresentem aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno, em diferentes momentos da escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito.



PARA SABER MAIS...
Você pode ler os Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina de Geografia. Disponível no site: <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro051.pdf>



Para aprofundar seus estudos, sugerem-se a aquisição e leitura da bibliografia citada abaixo, nela você encontrará textos sobre o processo de aprendizagem.
MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle.
Piaget ou a Inteligência em evolução. Trad. Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko Marques. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
INHELDER; BOVET; SINCLAIR.
Aprendizagem e estruturas do conhecimento. São Paulo: Saraiva, 1977.



André Schmitt de Silva Mello

Figura A.9: Educação na era digital

Desse modo, as práticas didáticas deveriam abarcar procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, a fim de formularem hipóteses e explicações referentes às relações e transformações que ocorrem no espaço, devendo haver uma inter-relação entre o estudo da sociedade e da natureza. No ensino e aprendizagem, deve-se entender que sociedade e natureza constituem a base material ou física sobre a qual o espaço geográfico é construído.

Torna-se fundamental que o professor crie e planeje situações nas quais os alunos possam conhecer e utilizar a observação, descrição, experimentação, analogia e síntese - as quais devem ser ensinadas - possibilitando aos alunos o aprendizado dos processos de construção do espaço e dos diferentes tipos de paisagens e territórios.

Assim, podem ser empregados recursos como ilustrações, fotografias não métricas, fotografias aéreas, imagens de satélites, gravuras e vídeos os quais podem ser utilizados como fontes de informação e de leitura do espaço e da paisagem.

Nesse cenário, insere-se o estudo da linguagem cartográfica que, por sua vez, tem reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade, contribuindo não apenas para que os alunos venham a compreender e utilizar os documentos cartográficos, como também venham a desenvolver capacidades relativas à representação e ao entendimento do espaço geográfico.

Para isso, é preciso partir da idéia de que a linguagem cartográfica é um sistema de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de signos ordenados e técnicas de projeção. Também, é uma forma de atender a diversas necessidades, das mais cotidianas (como chegar a um lugar que não se conhece, entender o trajeto dos mananciais, por exemplo) às mais específicas (como delimitar áreas de plantio, compreender zonas de influência do clima). A escola deve criar oportunidades, para que os alunos construam conhecimentos sobre essa linguagem, nos dois sentidos: como pessoas que representam e codificam o espaço, e como leitores das informações expressas por ela (BRASIL, 1997).

Salienta-se que obter conhecimentos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania. A aquisição desses conhecimentos possibilitam uma maior consciência dos limites e das responsabilidades, da ação individual e coletiva, com relação ao seu lugar e a contextos mais amplos, de escala nacional e mundial.



Atividade - A.2

Após as leituras e discussões desta unidade, como você analisa o trabalho metodológico, desenvolvido no ensino geográfico, nas séries iniciais? Sugira possíveis melhorias. Esta atividade deve ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

3 Conceitos fundamentais na compreensão do espaço

O espaço geográfico é constituído pela sociedade, suas atividades e seu modo de vida. Essa sociedade utiliza a natureza, segundo suas necessidades e objetivos. Assim, a ciência

geográfica, ao analisar essas relações (sociedades humanas e o funcionamento da natureza), necessita da interpretação do espaço geográfico e da paisagem.



Figura A.10: Homem urbano e homem rural

A Geografia, ao trabalhar com diferentes noções espaciais e temporais, bem como, com os fenômenos sociais, culturais e naturais, que são característicos de cada paisagem, permite uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, buscando identificar e relacionar aquilo que, na paisagem, representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre sociedade e natureza.

Nesse cenário, o estudo da paisagem deve enfatizar as dinâmicas de suas transformações,

e não a descrição e o estudo de um mundo estático. A compreensão dessas dinâmicas exige movimentos constantes entre os processos sociais, físicos e biológicos, inseridos em contextos particulares ou gerais. A preocupação básica é abranger os modos de produzir, de existir e de perceber os diferentes espaços geográficos.

Assim, ao se analisar o espaço, parte-se primeiramente do estudo de uma totalidade, isto é, da paisagem como síntese de múltiplos



Auguste Comte (1798-1857)

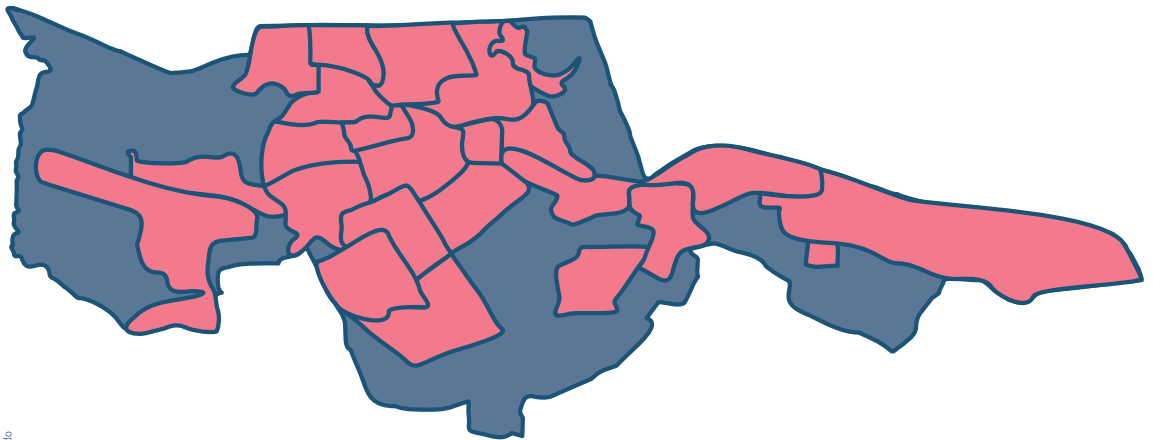
Seus estudos eram baseados na teoria positivista, que, entre outras coisas, defendia uma ação governamental baseada mais em princípios "técnicos" e "científicos" do que políticos; foi utilizada por alguns grupos republicanos de formação autoritária - particularmente os círculos militares ligados a Benjamin Constant -, como embasamento teórico para justificar a proclamação da República e para defender a instalação de um governo unido de amplos poderes, que promovesse a "ordem e o progresso". É bom lembrar que a influência do positivismo na República recém-proclamada foi bem menor do que muitas vezes se afirma, e que as primeiras leis do novo regime - inclusive a Constituição de 1891 - não faziam praticamente nenhuma concessão aos princípios positivistas.

Paulo César Crotti de Oliveira

espaços e tempos. Devem-se considerar o espaço topológico, o espaço vivido, espaço percebido e o espaço produzido, onde se dá a relação homem - natureza.

Pensar as noções espaciais pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar, bem como os significados. As percepções que as pessoas, grupos ou sociedades têm do lugar nos quais se encontram, e as relações singulares que com ele estabelecem, fazem parte do processo de elaboração das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico.

Conforme os PCN's (1997), no que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação à sua faixa etária, ao momento da escolaridade em que se encontram, e às capacidades, que se espera que eles desenvolvam. Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas.



Alan Roberto Gonido

Figura A.11: Perímetro Urbano de Santa Maria - RS

O conceito geográfico de território foi, originalmente, incorporado nos estudos geográficos por Auguste Comte, como categoria fundamental para as explicações geográficas. Na concepção de Ratzel, esse conceito vincula-se pela propriedade, ou seja, o território, para as sociedades humanas, representa uma parcela do espaço identificada pela posse, sendo domina-

do por uma comunidade ou por um Estado.

Na geopolítica, o território é o espaço nacional ou área controlada por um Estado - Nação, sendo um conceito político, que serve como ponto de partida para explicar muitos fenômenos geográficos relacionados à organização da sociedade e suas interações com as paisagens.

Conforme os Parâmetros Curriculares

Nacionais (1997, p. 111):

Território não é apenas a configuração política de um Estado - Nação, mas sim o espaço construído pela formação social. Para estudar essa categoria é necessário que os alunos compreendam que os limites territoriais são variáveis e dependem do fenômeno geográfico considerado. Hoje, por exemplo, quando se estudam os blocos econômicos, o que se entende por território vai muito além do Estado - Nação.

Então, compreender o que significa território implica entender a complexidade da convivência em um mesmo espaço, nem sempre harmônica, da diversidade de

tendências, das idéias, das crenças, dos sistemas de pensamento e das tradições de diferentes povos e etnias. É reconhecer que, apesar de uma convivência comum, múltiplas identidades coexistem e, por vezes, influenciam-se reciprocamente, definindo e redefinindo aquilo que poderia ser chamado de uma identidade nacional.

A **categoria território** possui ainda uma relação com a de paisagem, isto é, pode ser considerada como o conjunto de paisagens, contido pelos limites políticos e administrativos de uma cidade, estado ou país. É algo criado pelos homens, é uma instituição.



André Schmitt de Silva Meilo

Figura A.14: Paisagem de Santa Maria - RS



Paulo César Copalatti de Oliveira

**Frederich Ratzel
(1844 - 1904)**

Naturalista, baseou-se nos postulados de Darwin, incorporando o evolucionismo à geografia. Na Geografia, realizou o estudo das influências que as condições naturais exercem sobre a humanidade.

A natureza influenciaria a constituição social e atuaria na possibilidade de expansão de um povo. Desse modo, a sociedade é entendida como um organismo que mantém as relações duráveis com o solo, demonstradas nas condições de moradia e alimentação. Quanto maior o vínculo com o solo, tanto maior seria, para a sociedade, a necessidade de manter sua posse. Por esse motivo, a sociedade cria o Estado, organizando-se para defender o território.

Contribuições: Teoria do Espaço Vital e Determinismo Geográfico.

Você Sabia?**Teoria do Espaço Vital:**

O espaço representava uma proporção de equilíbrio entre uma população de uma sociedade e os recursos disponíveis para prover suas necessidades, determinando, desse modo, suas necessidades de progredir e suas premências territoriais.

Determinismo

Geográfico: Ratzel considerou o homem como um elemento passivo da paisagem, ou seja, o homem é visto como produto do meio.

Possibilismo

Geográfico: Teve origem na França com Paul Vidal de La Blache, que realizou estudos regionais procurando demonstrar que a natureza exercia influências sobre o homem, mas que o homem tinha possibilidades de modificar e de melhorar o meio, dando origem ao possibilismo.

A **categoria paisagem**, entretanto, possui um caráter específico para a Geografia, sendo definida como uma unidade visível, que possui uma identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural. Tendo espaços e tempos distintos, nos quais se verificam o passado e o presente.

Para Castrogiovanni (2000, p. 96):

A paisagem revela a realidade do espaço em um determinado momento do processo. O espaço é construído ao longo do tempo de vida das pessoas, considerando a forma como vivem, o tipo de relação que existe entre as elas e que estabelecem com a natureza. Dessa forma, o lugar mostra, através da paisagem, a história da população que ali vive, os recursos naturais de que dispõe e a forma como se utiliza de tais recursos. A paisagem é o resultado do processo de construção do espaço.

No principal livro de Ratzel, publicado em 1882, que se denomina **Antropogeografia - fundamentos da aplicação da Geografia à História**, fazem parte da paisagem de uma cidade: o seu relevo, a orientação dos rios e

córregos da região, vias expressas, o conjunto de construções humanas, a distribuição da população que nela vive, o registro das tensões, sucessos e fracassos da história dos indivíduos e grupos que nela se encontram. É nela que estão presentes os traços da história de uma sociedade, fazendo, assim, da paisagem uma soma de tempos desiguais, uma combinação de espaços geográficos.

Nas palavras de Castrogiovanni (2000, p. 97), "estudar as paisagens é portanto interessante para se poder compreender a realidade". Para Claval (1999, p. 318), "as paisagens trazem a marca das culturas e, ao mesmo tempo, as influenciam". Elas vão surgindo, à medida que a sociedade vai vivendo e produzindo suas vidas, sendo um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificias.

A categoria paisagem está relacionada à categoria lugar. Pertencer a um território e a sua paisagem significam fazer deles o seu lugar de vida e estabelecer uma identidade com eles.



Figura A.15: A praça

Nesse contexto, a **categoria lugar** traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos que racionais e objetivos: uma praça onde se brinca desde menino, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina, de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico (PCN, 1997).

As categorias **espaço geográfico, paisagem, território e lugar**, atualmente, estão associados à força da imagem, explorada pela mídia. Pela imagem, a mídia ressalta valores a serem incorporados e posturas a serem adotadas; retrata as contradições em que se vive, confundindo no imaginário aquela que é real e a que se deseja como ideal. A mídia toma para si a tarefa de impor e estabelecer um modelo de mundo, de reproduzir o cotidiano, por meio de imagens repetidas pela publicidade. Nesse contexto, a Geografia estaria identificada como a ciência que procura decodificar as imagens presentes no cotidiano, impressas e expressas nas paisagens e em suas representações, numa reflexão direta e imediata sobre o espaço geográfico e o lugar.

Assim, a Geografia contribui para que se compreenda como se estabelecem as relações locais com as universais; como o contexto mais

próximo contém e está contido em um contexto mais amplo, e quais as possibilidades e implicações que essas dimensões possuem.

Desse modo, é fundamental, que o professor crie e planeje situações nas quais os alunos possam entender melhor a paisagem local, o espaço vivido. Entretanto, não se deve trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente, o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar "sobre". A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais (PCN, 1997).



Atividade - A.3

Com base no conteúdo desta unidade, elabore uma explanação contendo o seu entendimento sobre as categorias: espaço geográfico, paisagem, território e lugar. Esta atividade deve ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

UNIDADE

B

AS RELAÇÕES ESPACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivo da Unidade

Ao final desta Unidade, o aluno deve estar apto a:
- entender como se desenvolve a construção das noções espaciais pela criança e como ela realiza a representação do espaço geográfico.

1 As etapas da construção da noção de espaço pela criança

A psicogênese da noção de espaço passa pelos níveis ou etapas próprios da evolução geral da criança na construção do conhecimento: do espaço vivido, ao percebido e, deste, ao concebido (ALMEIDA, 1999, p. 26).

O espaço vivido refere-se ao espaço físico, vivenciado através do movimento e do deslocamento (Figura B.1), apreendido pela criança por meio de brincadeiras ou por outras formas ao percorrê-lo, delimitá-lo, ou organizá-lo conforme os seus interesses (Figura B.2). Daí

a importância de exercícios rítmicos e psicomotores para que ela explore com o próprio corpo as dimensões e relações espaciais (ALMEIDA; PASSINI, 2004).

Os exercícios rítmicos e psicomotores são importantes para que a criança explore com o próprio corpo as dimensões e relações espaciais, como se vê nas figuras que seguem.

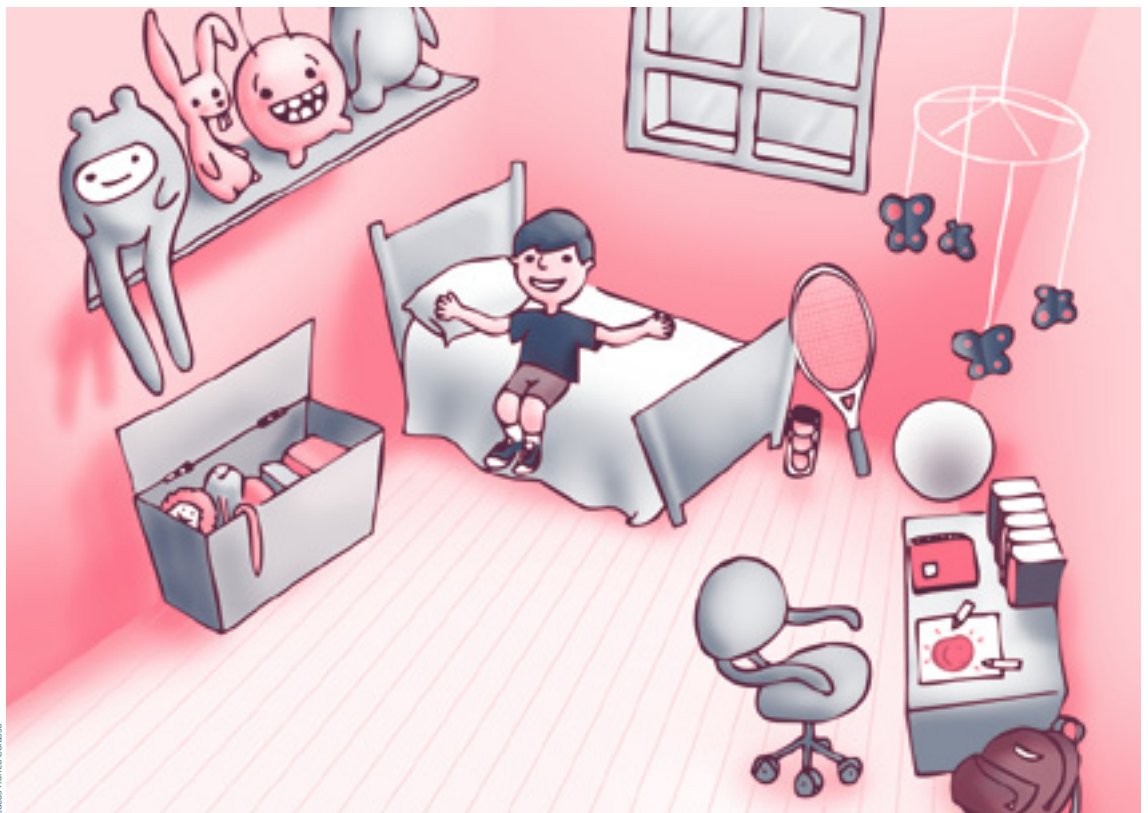


Figura B.1: Espaço vivido

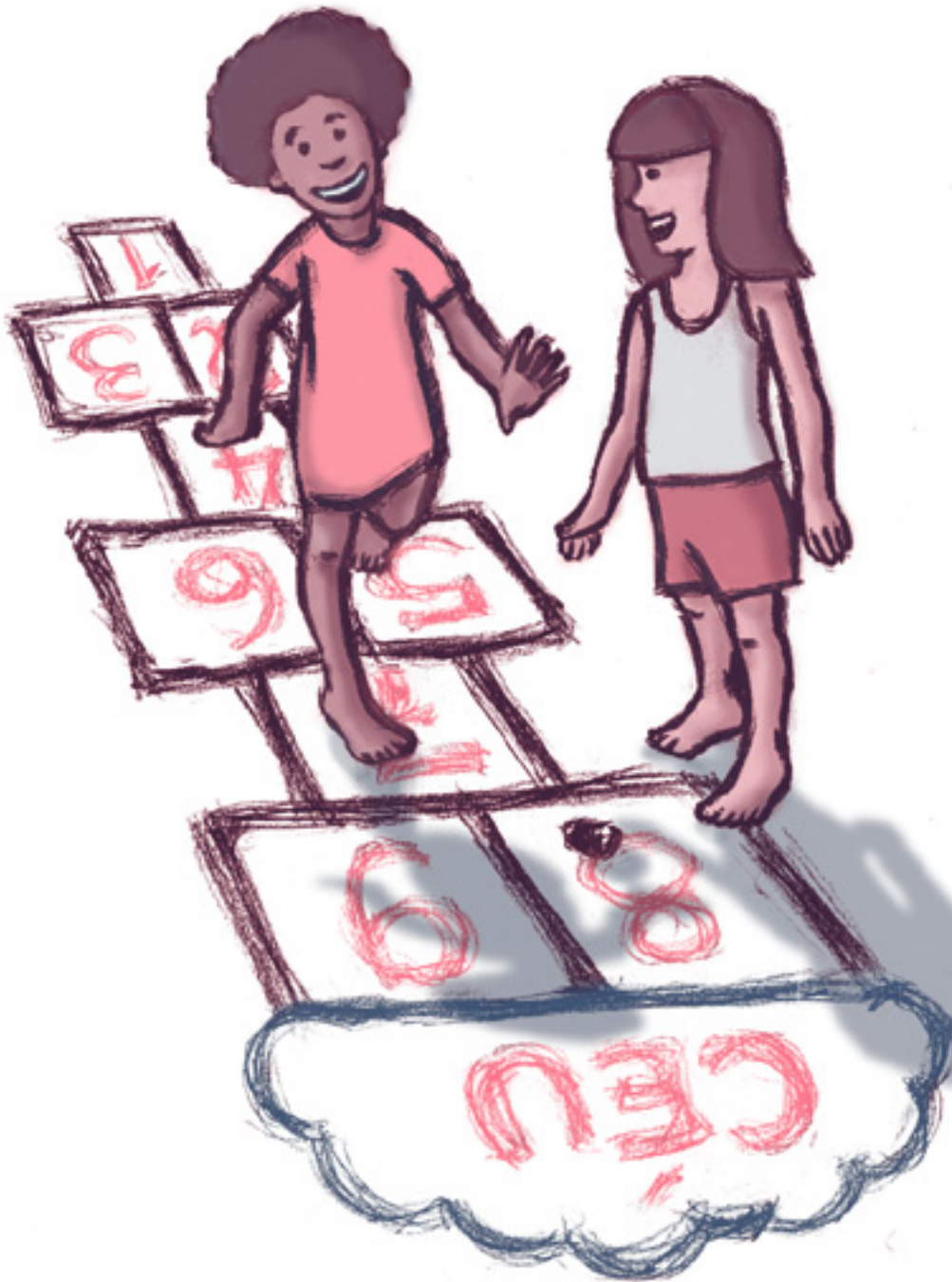


Figura B.2: Amarelinha - Exercício Rítmico

O espaço percebido não necessita ser experimentado fisicamente. Desse modo, a criança da escola primária é capaz de lembrar-se do percurso de sua casa à escola (Figura B.3),

o que não acontecia anteriormente, à medida que era preciso percorrê-lo para identificar os edifícios, logradouros e ruas.



Figura B.3: Criança brincando de caça ao tesouro

Observando-se uma foto, nessa etapa do desenvolvimento mental, a criança já é capaz de avistar as distâncias e a localização dos objetos. Antes, só era capaz de perceber o "aqui"; depois atinge também o "acolá". Ocorreu, nessa passagem, a ampliação do campo empírico da criança, ou seja, a análise do espaço passa a ser feita através da observação.

Pode-se dizer que, neste momento, inicia-se para ela o estudo da geografia. Por isso, nas séries iniciais do 1º grau, o professor deve se preocupar em propor atividades que desenvolvam conceitos e noções mais do que um conteúdo sistemático (ALMEIDA; PASSINI, 2004, p. 26).

O espaço concebido começa a ser compreendido pelo aluno em torno de 11-12 anos, sendo-lhe possível estabelecer relações

espaciais entre elementos somente por meio de sua representação, isto é, o aluno é capaz de raciocinar sobre uma área representada em um mapa, sem tê-la visto antes.

Para esse processo evolutivo da construção das noções espaciais, o educador deve realizar um trabalho no sentido da estruturação do espaço, pois a criança apresenta uma visão sincrética do mundo. Para ela, os objetos e o espaço que eles ocupam são indissociáveis. A posição de cada objeto é dada em função do todo no qual ele se insere. E a criança percebe esse todo e não cada parte distintamente. Por esse motivo, para crianças pequenas (até aproximadamente 6 anos), a localização e o deslocamento de elementos são definidos a partir de referenciais dela, quer dizer, de sua própria posição (ALMEIDA; PASSINI, 2004).

Ainda para as autoras:

Essa sua percepção do espaço dificulta a distinção de categorias de localização espacial (como perto de, abaixo, no limite de, etc.), tanto para situar-se como para situar os elementos de forma objetiva. Cabe ao professor ajudar o aluno a estabelecer e aclarar essas categorias para chegar a estruturas de organização espacial.



Sobre o desenvolvimento infantil, Newcombe (1999, p. 111) afirma que:

As oportunidades de usar as habilidades motoras conforme elas emergem - ou a falta dessas mesmas oportunidades - podem acelerar ou atrasar o desenvolvimento da habilidades universais de coordenação motora.

Uma outra influência sobre o desenvolvimento motor é a presença de visão útil. As crianças cegas tipicamente engatinham e caminham com atraso. Elas também demoram mais tempo para começar a estender a mão em direção a objetos que elas podem ver (FREIBERG, 1977). Entretanto, as crianças cegas acabam por desenvolver capacidades motoras normais uma vez que os atrasos parecem não ter uma causa física. A visão parece impelir as crianças para o trabalho de exploração de seu mundo.

Ao mesmo tempo, o professor deve levar o aluno a estender os conceitos adquiridos sobre o espaço, localizando-se e localizando elementos em espaços cada vez mais distantes e, portanto, desconhecidos. A apreensão desses espaços é possível através de sua representação gráfica, a qual envolve uma linguagem própria - a da cartografia -, que a criança deve começar a conhecer. Cabe, pois, ao professor introduzir essa linguagem e, através do trabalho pedagógico, levar o aluno à penetração cada vez mais profunda na estruturação e extensão do espaço em nível de sua concepção e representação (ALMEIDA; PASSINI, 2004).

LEMBRE-SE ...

No processo evolutivo da construção da noção de espaço, a criança tem uma **visão sincrética do mundo**, ou seja, entende que a posição de cada objeto é dada em função do todo no qual ela se insere.



Lucas Franco Colusso

Figura B.4: A criança descobrindo o espaço ocupado pelo seu corpo

Para Hannoum (1977), essa questão envolve a tomada de consciência, por parte do aluno, do seguinte: do espaço ocupado por seu corpo; da localização dos objetos no espaço; das posições relativas dos objetos no espaço, o que envolve deslocamento e orientação; das distâncias, das medidas e da esquematização do espaço.

A exploração do espaço ocorre por meio das experiências que a criança realiza em seu entorno. Ao ser tocada, acariciada, segurada no colo, ao mamar a criança inicia o processo de aprendizagem do espaço. Em sua memória

corporal, são registrados os referenciais dos lados e das partes do corpo, os quais servirão de base para os referenciais espaciais.

Assim, a criança começa a desenvolver a construção da função simbólica, ou seja, a substituição da ação ou objeto por símbolos, imagens ou palavras, ocorrendo a construção do espaço representativo.

De acordo com Castrogiovanni (2002, p. 16):

O espaço representativo é formado por dois momentos: o intuitivo, manifestado por representações estáticas e irreversíveis e o

operatório, que operacionaliza os elementos espaciais, possibilitando a ordenação e a reversibilidade das relações.

Piaget, em suas obras, realiza uma abordagem psicológica, apresentando o desenvolvimento mental da noção de espaço na criança como uma construção, onde há uma interação entre a percepção e a representação espacial. Com isso, pode-se dizer que o desenvolvimento do espaço é coerente com o desenvolvimento mental da criança como um todo. Em seus trabalhos sobre psicologia infantil, incluiu estudos acerca do espaço, enfatizando a representação do espaço, assim como a do mundo, e a gênese da geometria espontânea nas crianças.

O autor analisa, também, como a criança constrói a realidade, mediante o relacionamento do objeto com o espaço, e como desenvolve a formação do símbolo mediante a imitação e o jogo, sendo que sua preocupação central está ligada aos mecanismos perceptivos e à imagem mental, atribuindo um papel importante, mas não decisivo a esses aspectos, no desenvolvimento da mente.

De acordo com Piaget (1971), o desenvolvimento mental da criança pode ser caracterizado em três períodos:

1. Período **sensório-motor**: estende-se desde o nascimento até a aparição da linguagem, compreendendo, mais ou menos, os dois primeiros anos de vida. A inteligência sensório-motora é a ação prática do sujeito sobre a própria realidade, e não comporta distâncias muito longas entre a ação e a realidade.

2. Período **pré-operatório**: apresenta-se como uma etapa de preparação e organização das operações concretas de classes, relações e números. Este período se inicia com o aparecimento da função simbólica, que permite o uso das palavras de maneira simbólica, e termina quando a criança é capaz de organizar seu pensamento mediante operações concretas. Este período apresenta duas etapas distintas: a) pensamento representativo, que se estende até ao redor dos quatro anos e se caracteriza pelas funções simbólica e representativa; b) pensamento intuitivo, dominado pelas percepções imediatas, isto é, pelo aspecto ao qual se prende a atenção e se caracteriza pela incapacidade de guardar mais do que uma relação ao mesmo tempo. Este é o período de elaboração de noções tais como classes, séries e relações, que permitirão à criança, no período seguinte, operar com as noções de número e espaço.

3. Período **operatório**: inicia-se ao redor de 6 - 7 anos, com o aparecimento da noção de invariância. Sucessivamente, aparecem as noções de conservação de substância, de peso e do volume. Quando a criança domina estas três conservações, mais ou menos entre 11 - 12 anos, atinge a etapa final deste subperíodo. Assim, este período possui dois subperíodos: a) das operações concretas, quando a criança opera sobre os objetos, ou, sobre as ações exercidas sobre os objetos; b) das operações lógicas, quando os indivíduos operam sobre operações, prescindindo da presença concreta do objeto.

PERÍODOS DE DESENVOLVIMENTO	OPERAÇÕES MENTAIS	RELAÇÕES CONSTRUÍDAS	ELEMENTOS CARTOGRÁFICOS
- Pré-operatório	- Função simbólica	- Relação significante e significado	- Símbolos e legendas
- Operatório	- Inclusão e exclusão - Interioridade e exterioridade - Proximidade - Ordem - Vizinhança	- Relações espaciais topológicas	- Limites e fronteiras
- Estágio intermediário do operatório para o formal	- Proporcionalidade - Horizontalidade - Verticalidade	- Relações espaciais euclidianas	- Escalas - Coordenadas geográficas
	- Conservação da forma - Coordenação de pontos de vista - Descentração Espacial - Orientação do corpo	- Relações espaciais projetivas	- Projeções cartográficas - Orientação geográfica

Quadro B.1: Operações mentais preparatórias para a leitura de mapas

Fonte: Adaptado de Passini, 1994

Dessa forma, inicialmente a construção do espaço se prende a um espaço sensório-motor, ligado à percepção e à motricidade. Este espaço sensório-motor emerge dos diversos espaços orgânicos anteriores, como o postural, o bucal, o tátil, o locomotor, entre outros. O espaço sensório-motor não é constituído por simples reflexos, mas por uma interação entre o organismo e o meio ambiente, durante a qual o sujeito se organiza e se adapta continuamente

em relação ao objeto. Em seguida, a construção do espaço passa a ser representativa, coincidindo com o aparecimento da imagem e do pensamento simbólico, que são contemporâneos ao desenvolvimento da linguagem (OLIVEIRA, 1978).

Assim, a construção do espaço, tanto no plano perceptivo como no representativo, é engendrada pelas atividades operatória, perceptiva e representativa.



Para rever e aprofundar seus estudos sobre as teorias cognitivas de Piaget e Vygotsky, consulte o caderno pedagógico da disciplina de Psicologia, visto no 3º semestre.

**Atividade - B.1**

Com base no Quadro 1, crie duas atividades de alfabetização cartográfica para cada etapa do desenvolvimento cognitivo, a fim de serem desenvolvidas com crianças, nas escolas e contextualizadas a realidade local. Esta atividade deve ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

2 As relações topológicas, projetivas e euclidianas

Como vimos no item anterior, desta unidade, as relações espaciais iniciam no período operatório, conforme Piaget (1971). Podemos distinguir três tipos de relações espaciais: topológicas, projetivas e euclidianas.

Das relações topológicas é que, posteriormente, derivam as relações projetivas e as euclidianas. As relações espaciais **topológicas** se limitam a um objeto particular, não havendo a necessidade de situá-lo em relação a um outro, seja em função de uma perspectiva ou de um ponto de vista particular, seja em função de um sistema de eixos ou coordenadas.

As primeiras relações espaciais que a criança estabelece se referem ao espaço próximo, usando referenciais elementares (dentro, fora, ao lado, na frente, atrás, perto, longe, entre outros, não sendo considerados distâncias, medidas e ângulos), denominadas relações espaciais topológicas elementares.

Essas relações começam a ser estabelecidas pela criança desde o nascimento e são a base para a gênese, posterior, das relações espaciais mais complexas, sendo mais importante considerarmos no início da atividade escolar (6-7 anos).

De acordo com Almeida; Passini (2004),

[...]no plano perceptivo, as relações espaciais se processam na seguinte ordem: vizinhança; separação; ordem; envolvimento; continuidade.

Castrogiovanni (2002, p. 17) explica que:

No caso do espaço topológico, a percepção e a manipulação ativa das relações de vizinhança, separação, ordem, sucessão, envolvimento e continuidade servem de ponto de partida para as noções representativas, mais ou menos estruturadas do espaço intuitivo, ou seja, espaço pré-lógico, até o momento que se pode estabelecer, por volta dos sete anos. A reversibilidade nas relações espaciais acontece mais ou menos aos sete anos, quando já ocorre a conservação. As relações entre os objetos já se apresentam numa inversão de ordem e vizinhança.

Já as relações **projetivas** permitem a coordenação dos objetos entre si num sistema de referência móvel, dado pelo ponto de vista do observador. Esta acrescenta a necessidade de situar os objetos ou os elementos de um mesmo grupo, uns em relação aos outros, desenvolvendo as noções fundamentais que envolvem as relações projetivas de direita e esquerda, frente e atrás, em cima e embaixo e ao lado de.

Inicialmente, o ponto de partida para a localização dos objetos é o corpo da própria criança, mas com a liberação do egocentrismo, de acordo com Castrogiovanni (2002, p.19), a criança:

Consegue, usando as relações projetivas, dar a posição de objetos nas três fases, ou seja, colocando vários objetos a sua frente, consegue localizá-los em relação aos outros, pois exerce movimentos espaciais de situação descentrada. Com isso está dando os passos que permitem a transposição da orientação corporal para a geográfica,



Para aprofundar seus conhecimentos, leia também, ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação.** 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004. Disponível na biblioteca do Pólo.

estabelecendo as relações de Norte/Sul e Leste/Oeste, num espaço de três dimensões ou no mapa.

Por fim, as relações **euclidianas** têm como base a noção de distância, situando os objetos uns em relação aos outros, considerando um sistema fixo de referência.

O espaço euclidiano, de acordo com Paganelli (1982, p. 74), coordena os próprios objetos entre si, e em relação a um quadro de conjuntos ou sistemas de referência estável, que exige como ponto de partida a conservação das superfícies e das distâncias.

Sobre este assunto, Castrogiovanni (2002, p. 21) diz que:

As primeiras evidências das relações euclidianas ocorrem nas primeiras conquistas da atividade perceptiva, como as primeiras constatações de grandeza e de forma pela criança, e já são organizadas em nível da inteligência sensório-motora (permanência do objeto ausente, por exemplo), mas permanecem intuitivas, sujeitas às deformações geradas pelo caráter estático e irreversível das representações imagináveis.

Quando ocorre o período das operações concretas, surgem as primeiras conservações verdadeiras, como superfície, comprimento, distância, necessárias ao progresso do espaço propriamente métrico e quantificado. Para haver a conservação de distância, comprimento e superfície é necessária a utilização de um sistema de coordenadas. Mas somente aos dez anos de idade é que a criança coordena as medidas de duas ou três dimensões e utiliza as referências horizontal e vertical, possibilitando a construção do sistema de coordenadas.

Entre as relações projetivas e euclidianas são possíveis algumas formas intermediárias, como

as transformações afins, ou seja, aquelas que conservam as linhas paralelas e as retas, não conservando os ângulos ou as distâncias, e as semelhanças, que conservam os ângulos como invariantes.

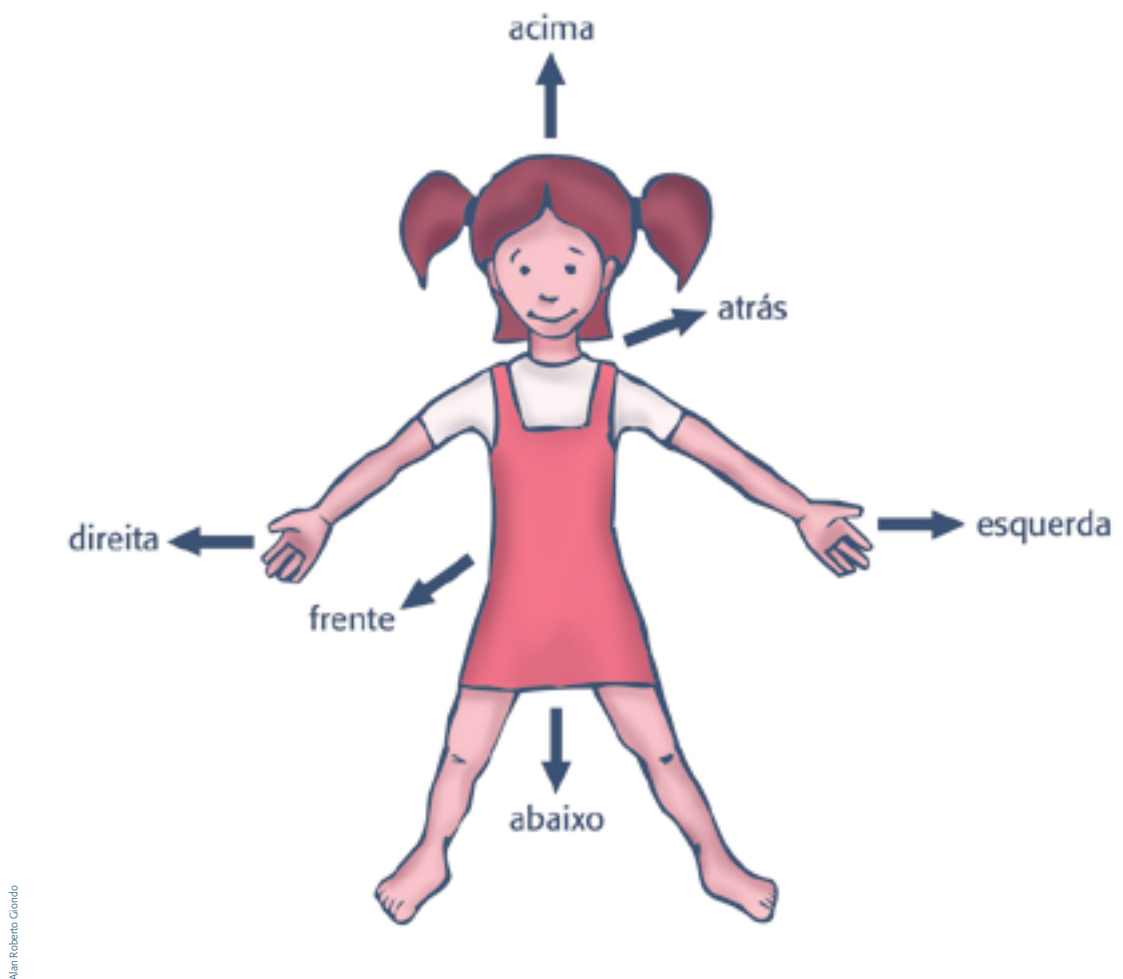
O espaço euclidiano se baseia na noção de distância, e a equivalência das figuras depende de sua igualdade matemática. O espaço projetivo, ao contrário, é baseado na noção de reta e é a perspectiva ou a possibilidade de transformação projetiva que permite a equivalência das figuras, enquanto o espaço topológico se fundamenta sobre as relações puramente qualitativas, tais como: vizinhança, separação, envolvimento, entre outros, inerentes a uma figura particular.

Segundo o pensamento de Oliveira (1978), pode-se observar que, inicialmente, a criança concebe topologicamente o espaço; este espaço topológico é para ela uma reunião de espaços fragmentados e distintos; ela não é capaz de situar os objetos uns em relação aos outros, segundo um plano de conjunto. As fronteiras deste espaço são fixadas pelo campo perceptivo ou pela unidade funcional de cada campo de experiência particular, de cada criança. Para que ela disponha de estruturas espaciais acabadas, é preciso que considere as distâncias objetivas e os pontos de vista possíveis, coordenando esses espaços parcelados em um espaço total. Essa coordenação só será possível mediante a construção de dois sistemas de conjuntos diferentes e complementares. Um deles é o sistema de coordenadas, fonte do espaço euclidiano em que a criança situa os objetos uns em relação aos outros e coloca os objetos em uma mesma estrutura.

Por meio desse sistema, a criança engloba

os objetos e os lugares por eles ocupados. O outro sistema é o de perspectivas, fonte do espaço projetivo, em que são fornecidos à criança os meios para coordenar os objetos, entretanto, considerando os diferentes pontos de vista reais ou possíveis.

Dessa forma, a coordenação de perspectivas faz com que a criança organize um sistema de referência articulando as dimensões projetivas de direita-esquerda, frente-atrás e acima-abaixo em relação às posições sucessivas de um mesmo observador (Figura B.5).



Alan Roberto Gonzo

Figura B.5: O corpo como referencial para a localização

A utilização de um sistema de coordenadas geográficas (paralelos e meridianos) corresponde à abstração na construção do espaço em nível psicológico, sendo que através dessas coordenadas, nas relações espaciais

euclidianas, é possível situar os objetos e dar orientação de seu deslocamento em função de uma estrutura, cujos referenciais são independentes a esses objetos.

Conforme Almeida; Passini (2004, p. 39), é possível afirmar que:

As crianças das séries iniciais do 1º grau não possuem ainda estruturas psicológicas para compreender os sistemas de localização geográfica com coordenadas. Somente entre 9 e 10 anos, serão capazes de coordenar medidas e utilizar os referenciais de altura e comprimento – horizontal e vertical – os quais são essenciais à construção do sistema de coordenadas.

A criança que inicialmente partia do uso do seu próprio corpo como referencial para a localização dos objetos, começa a perceber que podem ser usados outros referenciais sem que isso altere a localização, sendo assim, situa os objetos a partir das relações espaciais entre eles, utilizando um sistema de coordenadas.



Atividade - B.2

Divididos em grupos (no máximo 04 alunos) ou duplas, escolham uma escola (pública ou particular) e pesquisem quais são os **conteúdos** referentes às **noções espaciais**, que são trabalhados nas séries iniciais (de 1ª a 4ª série ou correspondente), bem como quais são as metodologias e recursos didáticos empregados pelo(s) professor(es) em suas aulas. Esta atividade deve ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

Lembrete! Digite em seu diário de bordo suas reflexões pessoais sobre este capítulo, o desenvolvimento desta atividade em grupo e as “descobertas” feitas.

3 A criança e a representação do espaço através de pré-mapas



Figura B.6: Desenho de criança

A necessidade de mapear as variáveis geográficas, principalmente aquelas que se apresentavam como mais importantes, sempre esteve presente nas sociedades humanas que

procuravam representar graficamente localidades e acontecimentos.

As origens da atividade de mapear se confundem com o próprio homem pois, antes

mesmo de o homem inventar a escrita, ele registrou, através de representações, as rotas percorridas, para poder localizá-las mais tarde. Ao fazer o desenho dos trajetos das aldeias e viagens, o homem recorreu a símbolos, procurando obedecer às proporções e aos significados dos objetos a serem representados.

Vygotsky (1988) afirma que o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se desloca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.

De acordo com esta mesma teoria, o conhecimento acontece por meio de interações de fatores cognitivos, ambientais e sociais. O conhecimento reflete o mundo exterior filtrado e influenciado pela cultura, pela linguagem, pelas crenças e interações com outros.

Por esse motivo, o ensino de Geografia tem sido objeto de preocupação dos educadores, principalmente daqueles que trabalham com o Ensino Fundamental. A leitura do espaço, mesmo o mais próximo torna-se, muitas vezes, incompreensível ao aluno, quando ele não domina o instrumental básico para aquela ação (LOPES, 1996).

A questão cartográfica é essencial para estudos geográficos, entretanto esta questão enfrenta sérias dificuldades quando desenvolvida nas séries iniciais. Talvez, tal problemática ocorra pela falta de estímulo ao desenvolvimento da linguagem gráfica. Na escola, os desenhos normalmente são mais valorizados na disciplina de Artes, como forma de expressão. Nesse tipo de trabalho, no entanto, as crianças deixam claras as primeiras noções de localização e proporção, que não são

consideradas. Nota-se aí uma falha apontada por estudiosos. Os desenhos que elas elaboram são a interpretação do real (Nova Escola, 2003).

É na escola que deve ocorrer a aprendizagem espacial, voltada para a compreensão das formas pelas quais a sociedade organiza seu espaço, por meio da utilização de representações formais desse espaço.

Nesse sentido, Almeida; Passini (1981, p. 11) questionam a precária formação do Ensino Fundamental, destacando a importância do papel do professor no processo de formação do conhecimento, considerando que é na escola que deve ocorrer a aprendizagem espacial e que compete ao professor:

ajudar o aluno a estabelecer correlações; levar o aluno a estender os conceitos adquiridos sobre o espaço, localizando-o e localizando elementos em espaços cada vez mais distantes, portanto desconhecidos; introduzir essa linguagem cartográfica através do trabalho pedagógico.

A localização, ou o mapeamento das variáveis observadas, não finaliza uma análise geográfica, ao contrário, delimita seu início. Essa análise acontece quando o aluno se reporta ao processo de produção do espaço e o confronta com a configuração espacial do mapa.

A compreensão do mapa traz uma mudança qualitativa na capacidade do aluno pensar o espaço. Este documento cartográfico atua como um conjunto de signos que lhe possibilita usar um recurso externo à sua memória, com alto poder de representação e sintetização.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é papel da Geografia tornar o mundo compreensível para os alunos. Não faz sentido apresentar uma descrição estática de fatos e acontecimentos. Ao contrário, é



Para aprofundar seus conhecimentos sobre a história dos mapas, leia o capítulo 1, da obra RAISZ, E. **Cartografia Geral**. Trad. Neide M. Schneider. Rio de Janeiro: Científica, 1969. Disponível na biblioteca da UFSM.

necessário mostrar que o mundo é dinâmico e passível de transformações. Essa deve ser a meta do professor de Geografia durante as aulas (NOVA ESCOLA, 2003).

A construção das noções espaciais pela criança está relacionada com o processo de descentração, no qual há a tomada de consciência do corpo (objeto referencial) pelo indivíduo (sujeito), e esta consiste na construção do mapa corporal. Assim, a representação do mapa corporal pela criança

possibilita transposições para outros espaços, portanto, a operação em outros mapas.

Para Almeida; Passini (1991, p. 15), a preparação do aluno para a leitura de mapas deve passar por preocupações metodológicas, tão sérias quanto a de se ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos. Para que a criança aprenda a fazer uma leitura de mapas é necessário que, anteriormente, aprenda a construí-los.



Figura B.7: Desenho de um mapa representando o caminho da casa até a escola

Pode-se dizer que o aluno precisa ser preparado para ler representações cartográficas, de maneira crítica, decodificando e transpondo

suas informações para o cotidiano.

Os PCN ainda acrescentam que o espaço em que o aluno vive deve ser o ponto de partida

dos estudos. Dessa forma, ele compreenderá como os aspectos pessoais, locais, regionais e globais guardam relação entre si.

Assim, dominar conceitos de espaço, território, paisagem e lugar são imprescindíveis para a compreensão da Geografia, como forma de desvendar a natureza dos lugares e do mundo como habitat do homem. No entanto, dispor de recursos visuais é indispensável para o ensino da Geografia. Desenhos, fotografias, maquetes, jogos, mapas e imagens de satélite são ferramentas básicas para o professor em sala de aula (NOVA ESCOLA, 2003).

O processo de mapeamento do espaço pelas crianças está inserido no processo geral de desenvolvimento mental, em especial na construção do espaço. Torna-se então necessário realizar investigações sobre como as crianças constroem seus mapas. Com isso, é necessário analisar os mecanismos cognitivos e perceptivos, aos quais a criança recorre para mapear o seu espaço, estudar o desenvolvimento intelectual em termos de mapeamento, e observar as condutas das crianças diante da atividade de mapeamento.

A aprendizagem do mapa está vinculada à aprendizagem em geral, mas convém destacar que apresenta peculiaridades próprias à sua natureza, como objeto de estudo. A criança precisa agir sobre os mapas, e também necessita dispor de estruturas cognitivas que permitam esta ação.

Nesse sentido, a aprendizagem do mapa depende tanto da experiência física como da experiência matemática. Na prática, é impossível, em relação ao mapa, separar o objeto (mapa) da ação exercida pelo sujeito sobre o objeto (representação espacial). Com

isso, a aprendizagem do mapa é um tipo diferente de aprendizagem.

Oliveira (1978, p. 47) afirma que:

A criança, para conhecer um objeto e apreender as suas propriedades, manipula-o mediante a experiência – tocando, vendo, ouvindo, sacudindo, enfim, agindo sobre o mesmo. Mas para conhecer o espaço, a criança precisa movimentar-se dentro dele, locomover-se através dele – espaço este que inclui, por sua vez, entidades animadas e inanimadas, e de muitos tipos.

Assim, o processo de aprendizagem exige uma participação do sujeito no meio externo, mediante experiências. A seguir, apresenta-se um resumo sobre a aprendizagem, conforme o sistema piagetiano (CASTRO, 1974):

1º - A preocupação piagetiana encontra-se primordialmente nas relações que pesquisa entre “aprendizagem” como um determinado tipo de aquisição de conhecimentos em função da experiência, e as estruturas cognitivas que marcam sua possibilidade e seus limites.

2º - A construção das estruturas cognitivas depende da atuação do sujeito sobre a realidade, mas se explica por “equilibração”.

3º - A aprendizagem é colocada como aquisição em função do desenvolvimento, pois deste dependem as estruturas que a permitem, os esquemas assimiladores que a tornam possível.

4º - Um esquema não é nem aprendido, nem memorizado. É construído e conservado. É imprescindível à memória, como é à aprendizagem.

5º - Num sentido amplo, tanto a aprendizagem quanto a memória podem ser entendidas como aquisição ou conservação de conteúdos específicos, acrescidos de mecanismos

coordenadores que dão coerência àqueles conteúdos.

Entretanto, esse processo de aprendizagem ocorrerá se o aluno participou do processo de construção (reconstrução) do conhecimento através da prática escolar orientada pelo professor. E quanto ao domínio espacial, envolve pré-aprendizagens relativas a referenciais e categorias essenciais ao processo de concepção do espaço (ALMEIDA; PASSINI, 2004, p. 13).

As representações são criações sociais ou individuais de esquemas pertinentes do real. Essas imagens, quando dizem respeito à questão da representação do espaço, quando levam em consideração a orientação, localização ou outras informações sobre o lugar de vida, são constituídas em mapas mentais (NOGUEIRA, 1994, p. 64).

Conforme Dowbor (2001, p. 12):

O mundo que hoje surge constitui ao mesmo tempo um desafio e uma oportunidade ao mundo da educação. É um desafio, porque o universo de conhecimentos está sendo revolucionado tão profundamente, que ninguém vai sequer perguntar à educação se ela quer se atualizar. A mudança é hoje uma questão de sobrevivência, e a contestação não virá de "autoridades", e sim do crescente e insustentável "saco cheio" dos alunos, que diariamente comparam os excelentes filmes e reportagens científicos que surgem na televisão, nos jornais com as mofadas apostilas e repetitivas lições da escola.

Surge também a oportunidade, à medida que o conhecimento, matéria-prima da educação, está se tornando o recurso estratégico do desenvolvimento moderno nos mais diversos países. Assim, deve-se organizar a assimilação

produtiva do conhecimento geográfico por meio de um conjunto de instrumentos poderosos, que poderão funcionar efetivamente ao se promover a mudança cultural em sentido mais amplo.

Nesse cenário, Katuta; Souza (2001) afirmam que no Ensino Fundamental e Médio, a grande maioria dos professores dão ênfase ou se preocupam apenas com os conteúdos. A única preocupação no processo de ensino e aprendizagem resume-se, então, à escolha de um conjunto de conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo. Em outras palavras, muitas vezes o professor preocupa-se apenas com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, esquecendo-se dos objetivos pedagógicos que iriam e deveriam obrigatoriamente nortear sua escolha.



Atividade - B.3

Reflexão:

Conforme parágrafo da página 44, deste caderno didático:

[...] pode-se dizer que o aluno precisa ser preparado para ler representações cartográficas, de maneira crítica, decodificando e transpondo suas informações para o cotidiano.

Como futuro profissional da educação, de que maneira você acredita ser possível levar a criança (aluno) a compreender o espaço geográfico através de pré-mapas?

Esta atividade deve ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

UNIDADE

C

A TOMADA DE CONSCIÊNCIA DO ESPAÇO SOCIAL

Objetivo da Unidade

Ao final desta Unidade, o aluno deve estar apto a:

- compreender que o espaço é representável, que faz parte de um todo, que pode ser vivenciado, simbolizado e transformado,
- perceber que esta experimentação proporciona a construção de conceitos fundamentais ao indivíduo.

1 Observação das formas e funções, assim como do processo de construção dos lugares de vivência das crianças e de outros lugares

O lugar como categoria de análise pressupõe que se ressalte como objeto de estudo o espaço geográfico, considerando os aspectos relativos e relacionais ao contexto no qual está inserido. Para se conhecer o lugar, o que existe nele e a sua localização no conjunto do espaço, é necessário que se realize um estudo do espaço como uma nação (Brasil, por exemplo), uma unidade da federação (Estado do Rio Grande do Sul, por exemplo), uma cidade (Santa Maria), ou uma região (Campanha Gaúcha).

Castrogiovanni (2002, p. 104) afirma que:

De um modo geral, muitos conceitos estão presentes no dia-a-dia de nossas vidas. Os alunos têm as suas próprias concepções a respeito de muitas coisas. Porém o trabalho de superação do senso comum como verdade e a busca das explicações que permitem entender os fenômenos como verdades universais, exige que se faça reflexões sobre o lugar como o espaço de vivência, analisando a configuração histórica destes lugares para além de suas aparências.

Para que ocorra o aprendizado é necessário, conforme Vygotsky (1991), considerar o processo de ensino e aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas [...] justamente

por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo.

O estudo do lugar possibilita contatos ou convívio, envolvendo sujeitos sociais, que se encontram num espaço conhecido, ou pelo menos aproximado, e oportuniza possibilidades de intervenção no lugar.

Desse modo, professor e alunos estarão envolvidos em situações de aprendizagem que consideram a observação, o reconhecimento do que existe no lugar, os conhecimentos que o aluno traz consigo a partir de suas vivências e as buscas de teorização dessas verdades.

Os alunos fazem as abstrações, trabalhando com conceitos científicos e desencadeando a compreensão, que permite uma maior generalização das experiências particulares e o entendimento da realidade de forma mais ampla. Ao compreender a dinâmica da formação da territorialidade vivida no cotidiano, podem-se realizar essas abstrações, possibilitando a compreensão da realidade.

O lugar é visto como uma reprodução do global ou do mundo, num determinado tempo e espaço, sendo que as relações ultrapassam

as distâncias lineares e contínuas, estabelecendo-se a partir de interesses que são externos na maioria das vezes.

Dependendo da vivência da criança, ela terá compreensão e domínio de espaços que, em termos relativos, lhe são significativos. Por exemplo, a criança pequena que é levada de casa até a escola de carro, conhece o espaço percorrido de modo superficial, e se tivesse que andar sozinha, dificilmente conseguiria. No entanto, poderá ter o domínio de outros espaços que lhe sejam familiares, por viajar, por freqüentar a praia e assim por diante. Outra criança da mesma idade que costuma passar de casa em casa pedindo esmolas, terá um domínio do espaço

percorrido que lhe é significativo. Ela o percorre e o conhece, pois ele faz parte de sua sobrevivência (CASTROGIOVANNI, 2002, p. 108).

Pode-se considerar o espaço de ação cotidiana da criança, como o espaço a ser representado, onde serão construídas as noções espaciais. A criança percebe o seu espaço de ação antes de representá-lo e, para realizar esta representação, utiliza-se de símbolos. Com isso, antes de ser leitora de mapas, ela deverá agir como mapeadora do espaço conhecido.



Figura C.1: Sala de aula como espaço da ação das crianças

Assim, Almeida; Passini (2004, p. 23) afirmam que:

Ao reverter esse processo, estará lendo o mapa: primeiro do seu espaço próximo para conseguir aos poucos abstrair espaços mais distantes, através da generalização e transferência de conhecimento. Isto através das deduções lógico-matemáticas, já na idade do pensamento formal.

Seguindo o pensamento das mesmas autoras, este processo pode ser organizado em três momentos:

1º- **Tarefas operatórias:** para a construção de pré-aprendizagens, de referências, localização com a utilização de retas coordenadas como pontos que facilitarão a leitura de mapas. São elas as atividades de orientação, observação de pontos de referência, coordenação de pontos de vista, proporcionalidade, conservação de forma, tamanho e comprimento. Piaget (1981) destaca que é fácil a utilização de retas coordenadas como pontos de referência no cotidiano, uma vez que a própria natureza e os elementos urbanos do cotidiano fornecem essas coordenadas: árvores, ruas planas, postes, paredes, portas, chão. Portanto, parece que esses pontos de referência devem ser usados para localização de elementos simples, como a casa da criança, através da observação em relações topológicas, projetivas ou euclidianas (vistas na Unidade 2, item 2, deste caderno).

2º- **Atividades de codificação do cotidiano:** para o exercício da função simbólica no mapeamento, facilitando, dessa forma, a compreensão da relação significativa X significado, por meio da criação de significantes para o que a criança quiser representar e

organizados em uma legenda.

3º- **Leitura propriamente dita:** decodificar, ligando o significante e o significado para melhor compreensão da legenda e toda simbologia dos mapas.

Esse procedimento parece estar de acordo com o pensamento de Jean Piaget, pois, segundo ele “o ensino da representação não consiste em apresentar uma lista de palavras a aprender, mas antes no desenvolvimento da capacidade de representar o conhecimento já construído em nível prático (KAMII; DEVRIES, s/d).

Para Pontuschka (1999, p. 133),

As condições de existência dos próprios alunos e seus familiares são ponto de partida e de sustentação que podem garantir a compreensão do espaço geográfico, dentro de um processo que vai do particular ao geral e retorna, enriquecido, ao particular.

No mesmo sentido, Callai (1998, p. 59) aponta que a realidade, ou o lugar em que se vive, é o ponto de partida para se chegar à explicação dos fenômenos. “Por ele, é mais fácil organizar as informações, podendo-se teorizar, abstrair do concreto, na busca de explicações, de comparações e de extrapolações”.

A Geografia a ser estudada não deve ser aquela enumerativa, descritiva e enciclopédica. Ela deve trabalhar com a realidade do aluno, uma realidade de múltiplas relações, ou como propõe Demo (1988), todas as dimensões que compõem a forma de viver e o espaço que o cerca. O aluno deve ser inserido dentro daquilo que se está estudando, proporcionando a compreensão de que ele é um participante ativo na produção do espaço geográfico. A realidade tem que ser entendida como algo em

processo, em constante movimento, pois a produção do espaço nunca está pronta e acabada.

Milton Santos buscou na filosofia categorias analíticas e as trouxe para a Geografia, para que servissem como ferramentas à compreensão do mundo na sua totalidade de forma mais concreta, desintegrando e reconstruindo-a dialeticamente, segundo ele:

As noções de estrutura, processo, função e forma, essas velhas categorias filosóficas e velhas categorias analíticas devem ser retrabalhadas para que, neste particular, possam prestar novos serviços à compreensão do espaço humano e à constituição adequada de sua respectiva ciência (SANTOS, 1997, p. 13).

Para este autor, a forma é o aspecto visível de uma coisa. Ela refere-se ao arranjo ordenado de objetos, a um padrão. A forma, também, pode ser entendida como uma estrutura técnica ou objeto, responsável pela execução de determinada função. No espaço geográfico, há formas produzidas em diferentes tempos históricos. Embora o espaço seja comandado pelo presente, não convém para a estrutura produtiva, que caracteriza o período presente, eliminar do espaço todas as formas passadas e construir formas contemporâneas e concomitantes à exigência técnica-científica do presente. Na verdade, elas convivem, embora as velhas formas sejam preenchidas por novos conteúdos.



Figura C.2: Décadas de 30, 70 e atual respectivamente

Conforme Straforini (2004), a função do lugar está relacionada a uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa, instituição ou coisa. A função está vinculada à forma, portanto, ela é a atividade elementar que a forma se reveste. A forma só se torna relevante, quando

a sociedade lhe confere um valor social, a partir de uma função dentro de um período histórico. Nesse sentido, caminhamos para o entendimento de estrutura e processo. A estrutura implica inter-relação de todas as partes de um todo; o modo de organização ou de construção. Ela diz respeito à complexidade do

modo de produção e relações de trabalho, em outras palavras, na formação socioeconômica. O processo pode ser entendido como uma ação contínua, desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer, implicando conceitos de tempo (continuidade) e mudança. O processo assume uma importância fundamental na relação entre forma, função e estrutura, pois é ele que indica o movimento do passado ao presente. Cada forma sobre a paisagem é criada como resposta a determinadas funções de um presente ou de uma realidade. Chamadas para dar entendimento ao espaço como totalidade, essas categorias analíticas não podem ser tomadas separadamente.

Tomados individualmente representam apenas realidades parciais, limitadas do mundo. Consideradas em conjunto, porém, e relacionados entre si, elas constroem uma base teórica e metodológica a partir da qual podemos discutir os fenômenos espaciais em totalidade (SANTOS, 1997, p. 52).

Conforme Corrêa (2000), a formação socioespacial pode ser considerada como um meta conceito, um paradigma, que contém e está contido nos conceitos-chave de natureza operativa: paisagem, região, espaço (organização espacial), lugar e território. Nesse sentido, não bastam apenas as categorias analíticas e filosóficas (forma, função, estrutura e processo) para dar entendimento à totalidade do espaço, mas também, encontrar categorias/conceitos geográficos que permitam a operacionalização dessas categorias analíticas. Pode-se dizer que

paisagem, lugar, região e território são as manifestações concretas do espaço ou da totalidade mundo.

Essas quatro categorias analíticas conferem a cada conceito geográfico a noção de totalidade, isto é, se num estudo for definida a região como o melhor conceito base para um conteúdo geográfico, as demais categorias analíticas (forma, função, processo e estrutura) devem estar relacionadas a esta. Ressalta-se que tanto as categorias geográficas quanto as analíticas são essenciais, pois, elas são interdependentes.

Devido a esse crescimento epistemológico, pode-se sugerir que as categorias analíticas (forma, função, estrutura e processo) e os conceitos-chave de natureza operativa da Geografia (lugar, região, território e paisagem) são o ponto de partida para o entendimento espacial. É a partir deles que se pode entender o espaço. Como espaço é sinônimo de sociedade, como propõe Moreira (1981), uma vez que revela a história dos homens, produzindo e reproduzindo sua existência por intermédio do processo de trabalho, pode-se trabalhar os modos de produção, relações de trabalho, classes, desigualdades sociais, os diferentes usos dos recursos paisagísticos. Dialeticamente, é possível partirmos do espaço geográfico para chegarmos ao entendimento da sociedade. Não é de outra forma que Santos (1978) propôs a categoria formação sócioespacial como um encaminhamento metodológico para a Geografia.

**Atividade - C.1**

Elabore um plano de aula sobre o estudo da categoria região, contextualizada, voltada para uma das séries (um dos anos) do ensino fundamental. Este plano poderá ser elaborado em duplas.

Para desenvolver esta atividade, utilize material disponibilizado na biblioteca do ambiente virtual.

Esta atividade deve ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

2 O desenvolvimento da capacidade de expressar o lugar e outros lugares através de diferentes formas de linguagem pela criança

A escola deve possibilitar ao aluno oportunidades para que ele possa desenvolver as relações espaciais, sabendo localizar-se, por exemplo; e possa analisar os espaços sociais, entendendo o espaço como construção do homem (ser humano), em determinado momento em uma sociedade.

Atuar com a espacialização significa, para a criança, localizar-se, orientar-se e expressar-se graficamente. Por exemplo, saber traçar uma planta e assim por diante. A construção dessas relações é gradativa, e o professor deve estar atento a isso.

Santos (1991), em seus estudos sobre ensino e aprendizagem de Geografia, verificou duas abordagens teórico-metodológicas. A primeira abordagem – sintética – caracteriza-se por apresentar o estudo da localidade como ponto de partida, aumentando gradativamente as dimensões espaciais a serem estudadas. Na segunda abordagem – analítica -, o processo é inverso, ou seja, inicia-se com o que é desconhecido e distante, para depois seguir em direção ao lugar de convivência da criança. Dessas duas abordagens, tem prevalecido, principalmente no final dos anos 80 e 90, a abordagem sintética, até porque, essa é a que

se aproxima mais do construtivismo, em que a ação do indivíduo sobre o objeto é fundamental para a construção do conhecimento.

O conceito de realidade ou imediato concreto – o que na Geografia se chama de lugar – utilizado na escola não abrange sua dimensão atual. Com a globalização e o avanço técnico, científico e informacional, o lugar não pode ser entendido como uma categoria ou uma entidade que se encerra em si. Para Santos (1997, p. 273), ele é cada vez mais “objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”.

As crianças de sete e oito anos ainda não conseguem estabelecer relações espaço-temporais capazes de apresentar toda a complexidade explicativa para o seu imediato concreto, para o seu lugar. Entretanto, não se pode privá-la de estabelecer hipóteses, observar, enumerar, classificar, descrever, representar e construir suas explicações para o espaço vivido. O papel do professor é auxiliar na construção do aprendizado do lugar. Mas, por melhor intencionada que seja a prática pedagógica do professor, se ela não estiver embasada no conceito atual de lugar, continuará fragmentando o espaço geográfico em partes

individuais, não sendo visto como um todo.

A criança começa a perceber a divisão social do espaço, na forma como se dá a organização espacial da escola, como por exemplo, o espaço destinado à direção, aos professores e aos funcionários.

Ao observar diferentes espaços, a criança expressa o seu entendimento, também através de desenhos, nos quais o professor pode verificar em que estágio de desenvolvimento cognitivo estão seus alunos, ou seja, como eles percebem determinados espaços (fragmentado ou o todo).

Para Almeida; Passini (1991, p. 13), a realidade continua sendo “o ponto de partida”. Todavia, esse ensino só será transformador à medida que o lugar possibilite à criança o estabelecimento das primeiras relações desse com o mundo e vice-versa.

Desse modo, a categoria lugar assume, na atualidade, uma nova dimensão, sendo entendida como:

O ponto de encontro de lógicas que trabalham em diferentes escalas, reveladoras de níveis diversos, e, às vezes, contrastantes, na busca da eficácia e do lucro no uso de tecnologias do capital e do trabalho. O lugar é o ponto de encontro de interesses longínquos e próximos, locais e globais (SANTOS, 1994, p. 18).

Ainda conforme Santos (1997), o mundo é uma abstração, porque ele nada mais é que um conjunto de possibilidades cuja efetivação

depende das oportunidades oferecidas pelos lugares. É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtudes do lugar.

O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo o lugar se apresentaria como ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta (CARLOS, 1993, p. 303).

Straforini (2004) considera que a categoria lugar possibilita ao professor de Geografia, das primeiras séries do ensino fundamental, trabalhar a realidade dos alunos sem se prender apenas aos limites administrativos do bairro e do município, embora esses conceitos políticos administrativos sejam importantes, uma vez que revelam a sua história. É uma categoria que não menospreza o real, o vivido, pois seus fundamentos são exatamente a presença e a coexistência de tarefas comuns, mesmo que os seus projetos não sejam comuns. Como uma categoria geográfica, ela materializa o conceito de imediato concreto do construtivismo e o requalifica. Ao mesmo tempo em que permite trabalhar o próximo, ela abre caminho para encontrar as ações e as intenções que são tomadas fora do próprio lugar, possibilitando, dessa forma, contatar outros lugares (Figura C.3).



Figura C.3: Do mundo até o sítio urbano

Fonte: Adaptado de Straforini, 2004

Para Souza (1999, p. 1557), “um lugar se abre para outros lugares, é o lugar de todos os lugares, o lugar comum, isto é, o mundo. É tênue a diferença, portanto, entre lugar e mundo”.

Atividade - C.1

Após a leitura e entendimento desta unidade, você já pode citar e justificar quais são as principais limitações que você acredita ter detectado no ensino do “lugar”. Esta atividade deve ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

UNIDADE

D

ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DE PROCEDIMENTOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Objetivo da Unidade

Ao final desta Unidade, o aluno deverá estar apto a:

- desenvolver o senso crítico-reflexivo, no que tange à utilização do lúdico no processo educacional perante as relações existentes entre os diferentes espaços, ou seja, o estudo do espaço geográfico.

1 O trabalho com conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais na educação infantil

Os objetivos da ciência geográfica já se encaminham, por si só, a algumas reflexões sobre os conteúdos a serem trabalhados em

sala de aula. Os conteúdos são instrumentos e a escolha desses instrumentos vai depender de sua utilidade para os alunos.

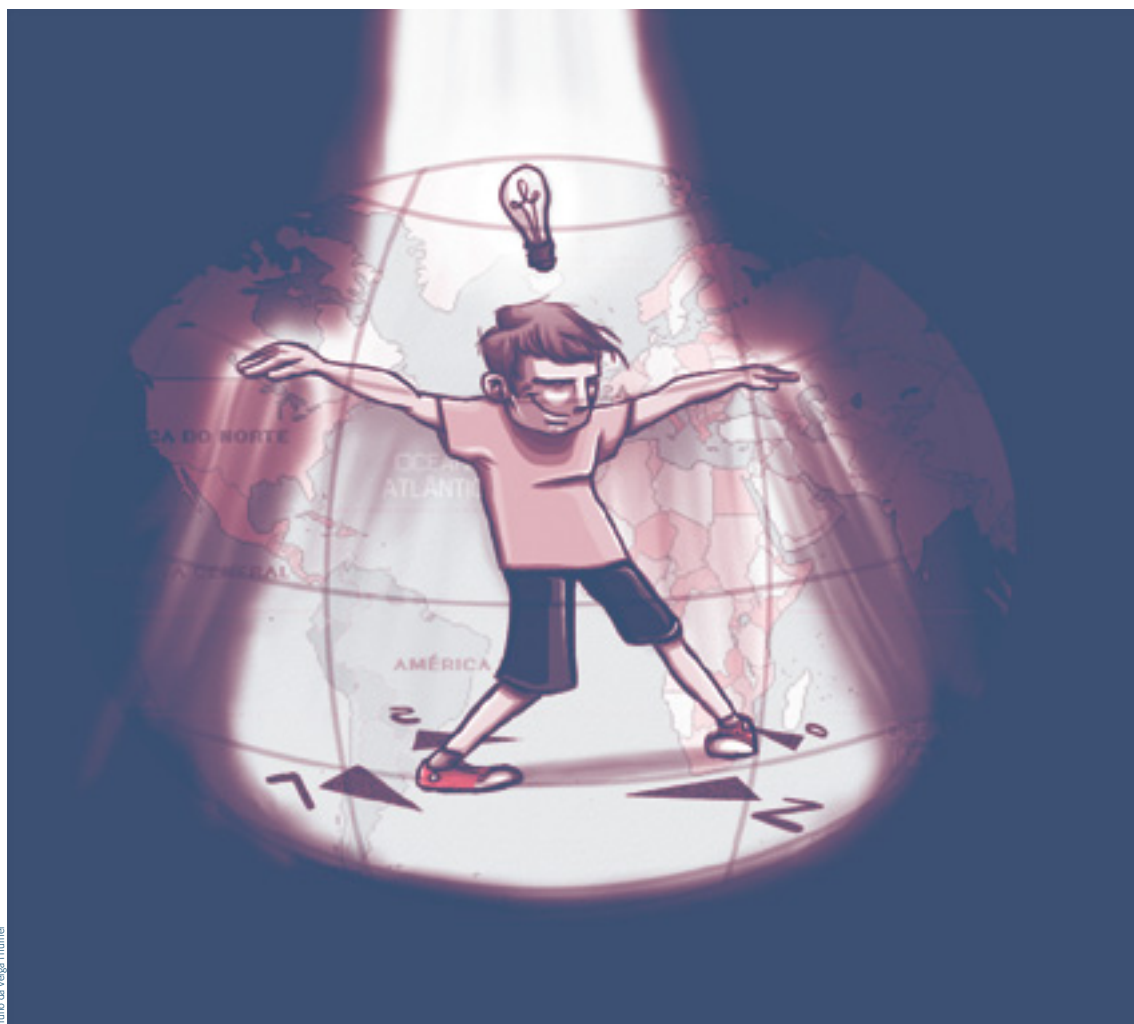


Ilustração de Sérgio Thamer

Figura D.1: Criança tomando consciência de seu espaço, num mundo globalizado

Deste modo, o objetivo da Geografia é o de formar o raciocínio espacial; constituir esses raciocínios é mais que localizar é entender as determinações e implicações das localizações, e isso requer referências teórico-conceituais. A idéia é a de que conceitos geográficos mais abrangentes são ferramentas, recursos intelectuais fundamentais para a compreensão dos diversos espaços. São esses conceitos (e outros não especificamente geográficos) que permitem aos alunos, no estudo de Geografia, localizar e dar significação aos lugares, pensar nessa significação e na relação que eles têm com a vida cotidiana de cada um (CAVALCANTI, 2002, p. 14).

Nesse quadro de análise, a autora afirma que o desenvolvimento do pensamento conceitual, que possibilita uma mudança na relação cognoscitiva do aluno com o mundo, é função precípua da escola, embora não seja a única. Considerando que um conceito não se forma nem se constrói na mente do indivíduo por transferência direta, ou por assimilação reprodutiva, as indicações para a formação de conceitos no ensino, na linha de uma didática histórico-crítica, recomendam técnicas que proporcionem o confronto de conceitos científicos e conceitos cotidianos.

Os conceitos geográficos são considerados instrumentos básicos para a leitura e compreensão do mundo, do ponto de vista geográfico. Esse entendimento tem levado a que, em algumas propostas curriculares, tais conceitos orientem a organização e seleção de conteúdos no ensino fundamental (BRASIL, 1998; PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, 1998).

Para Cavalcanti (2002), além de conteúdos estruturados a partir de desdobramentos e conceitos amplos da ciência, a que corresponde a matéria de ensino, têm sido destacados,

também, em propostas curriculares, os conteúdos procedimentais e valorativos. Esse destaque deve-se ao entendimento geral, de que o desenvolvimento do aluno na escola não se restringe à sua dimensão intelectual, mas inclui as dimensões físicas, afetivas, sociais, morais, estéticas. Na Geografia, entre as capacidades e habilidades para se operar com o espaço geográfico, destacam-se a capacidade de observação de paisagens, de discriminação de elementos dessa paisagem, de discriminação e tabulação de dados estatísticos, de mapeamento e leitura de dados cartográficos.

As atividades atuais de trabalho com a cartografia no ensino recomendam, em geral, exercícios que visem a desenvolver nos alunos as habilidades de mapear a realidade e de ler mapas. A cartografia no ensino fundamental deve orientar-se para além de um processo de alfabetização cartográfica (que é o objetivo principal da cartografia na 1ª fase do ensino fundamental) por dois eixos:

No primeiro eixo, trabalha-se com o produto cartográfico já elaborado, tendo um aluno leitor crítico no final do processo. O aluno trabalha com produtos já elaborados, portanto será um leitor de mapas, acima de tudo um leitor crítico e não um aluno que simplesmente usa o mapa para localizar fenômenos [...]. No segundo eixo, o aluno é participante do processo ou participante efetivo, resultando deste segundo eixo um aluno mapeador consciente (SIMIELLI, 1999, p. 99).

É importante saber ler o espaço, e uma das formas é através do mapa, pois “um leitor crítico do espaço é aquele capaz de ler o espaço real e a sua representação, o mapa” (PASSINI, 1994, p. 17).

Castrogiovanni (2000) afirma que os mapas,

em geral, representam uma coisa meio mágica, e até de certa forma incompreensível, embora sejam usados por muitas pessoas e em situações diversas. Desse modo, cabe-nos, na Geografia, trabalhar o mapa como o resultado da síntese de um determinado espaço, seja produzindo-o a partir de observações, de informações e de dados coletados, seja realizando sua leitura para conhecer determinado lugar. Ele sempre será uma fonte de informação. Para Passini,

O mapa, em suas variadas possibilidades de informar o conteúdo geográfico, o faz de forma gráfica, possibilitando ao leitor visualizar a organização do espaço de forma ampla e integrada às relações de mundo. A sua linguagem é monossêmica, ou seja, não é ambígua. É uma linguagem de comunicação visual, sintética e rápida (PASSINI, 1994, p. 19).

Para conseguir ler o mapa e entendê-lo, é necessário que ocorra a alfabetização

cartográfica, quer dizer, que a pessoa seja, antes, um mapeador. Ser um fazedor de mapas é conseguir dar conta de passar para o papel a representação de lugares ou de fatos e fenômenos que ocorrem em determinados lugares. Desenhar trajetos, percursos, desenhar plantas da sala de aula, da casa pode ser o início do aprender a fazer mapas (CASTROGIOVANNI, 2000).

Entretanto, é necessário estabelecer o conhecimento, procurando desenvolver a cidadania, assim, estes mapeamentos devem ser feitos a partir de dados reais, concretos da realidade vivida, para que possam levar ao conhecimento e à reflexão. Neste processo, o aluno aprenderá o que é a legenda, o que significa a escala, poderá entender que a forma de representação é uma escolha e, como tal, seletiva. Ele poderá compreender o significado do espaço construído.



Figura D.2: Mapa cartunizado mostrando a área central da cidade de Santa Maria - RS

Conforme Passini (1998, p. 47), os mapas devem ser instrumentos metodológicos para se compreender os conteúdos com os quais se está trabalhando,

Pois o sujeito é levado a pensar de forma lógica e a utilizar o raciocínio espacial, seja: - fazendo comparações para diferenciar, classificar, ordenar; - estabelecendo relações e correlações: objeto X espaço; - compreendendo as extensões, delimitações e repartições dos fenômenos, particularizando ou generalizando-as; fazendo a síntese e chegando à essência do conteúdo.

Habilidades como a orientação, a localização, a representação cartográfica e a leitura de mapas desenvolvem-se ao longo da formação dos educandos, fazendo parte do cotidiano das aulas dessa disciplina. Os conteúdos cartográficos auxiliam o estudo dos temas geográficos, seus objetos de estudo. Eles ajudam a responder àquelas perguntas: "Onde? Por que nesse lugar?" Ajudam a localizar fenômenos, fatos e acontecimentos estudados e a fazer correlações entre eles, são referências para o raciocínio geográfico (CAVALCANTI, 2002).

Outra possibilidade, que tem surgido na temática da Geografia escolar, é a de viver cotidianamente na cidade. A vida urbana é uma experiência mundial, é um modo de vida social e espacial generalizado em nossa sociedade e que tem um grande impacto na vida das pessoas em geral. Seu tratamento no ensino de Geografia é bastante relevante, quando se busca o desenvolvimento de raciocínio geográfico, para o exercício da cidadania.

Os temas da cidade e do urbano são conteúdos educativos que propiciam aos alunos possibilidades de confronto entre as

diferentes imagens da cidade, as cotidianas e as científicas. O tratamento desses temas permite ao professor explorar concepções, valores, comportamentos dos alunos em relação ao espaço vivido, além de permitir também analisar a gestão da cidade a partir da experiência dos alunos; permite ainda trabalhar com o objetivo de se garantir o direito à cidade (CAVALCANTI, 2002, p. 16).

Outro tópico que tem sido ressaltado como conteúdo geográfico relevante para a formação de valores, atitudes e convicções é o da questão ambiental. Por ser considerada uma temática de abordagem interdisciplinar, que perpassa todos os conteúdos da formação básica dos alunos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) os indicam como tema transversal, na forma de Educação Ambiental (BRASIL, 1998). Mas, para ser transversal, para ser interdisciplinar, ele precisa ser pensado no conjunto das disciplinas e na contribuição de cada uma delas nesse conjunto.

Para Castrogiovanni (2000), o processo de ensino e aprendizagem supõe o uso de um determinado conteúdo e de certos métodos. Porém, acima de tudo, é fundamental que se considere que a aprendizagem é um processo do aluno, e as ações que se sucedem devem, necessariamente, ser dirigidas à construção do conhecimento, por esse sujeito ativo.

Esse processo também supõe uma relação de diálogo, entre educador e educando, que ocorre a partir de posições diferenciadas, pois o educador é o responsável pelo planejamento e desenvolvimento das atividades, designando condições para que se efetive a aprendizagem por parte do educando, motivando-o. Sem que exista um consistente planejamento, torna-se difícil o desenvolvimento das tarefas. O educador precisa ter clareza do processo

pedagógico, como também conhecer bem os conteúdos a serem trabalhados.

Desse modo, o educando precisa assumir o papel de querer aprender, ter perguntas a fazer, e não somente esperar que o professor fique falando e ele simplesmente ouvindo.



Atividade - D.1

Dinâmica de grupo:

Como futuros profissionais da educação, como vocês trabalhariam o conceito geográfico “paisagem” nas séries iniciais? Criem um texto com as reflexões do grupo.

Esta atividade deve ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

2 A organização de situações orientadas que reproduzam contextos do cotidiano da criança

No processo de elaboração do conhecimento, o educando, ao formular seus conceitos, vai fazê-lo agindo com os conceitos do cotidiano e os conceitos científicos. Em geral, todos temos conceitos formulados a respeito das coisas, criados a partir de nossas experiências ou vivências. A tarefa da escola é propiciar a reformulação dos conceitos originários do senso comum, em conceitos científicos.

Por isso, é essencial a capacidade de argumentação, que depende do acesso às informações. A construção dos conceitos ocorre pela prática diária, pela observação, pelas experiências, pelo fazer. Eles vão sendo ampliados, passando a graus de generalização e abstração cada vez maiores (CASTROGIOVANNI, 2000).

Seguindo o pensamento do mesmo autor, o processo de construção do conhecimento, que acontece na interação do sujeito com o meio social, mediado pelos conceitos (sistema simbólico), é um processo de mudança de qualidade na compreensão das coisas, do mundo. Não é um processo linear, nem de treinos, mas de construção, pelos alunos, de conhecimentos novos, na busca do entendimento das suas próprias vivências, considerando os saberes que trazem consigo e desvendando as explicações sobre o lugar.

No dizer de Cavalcanti (1998, p. 88):

Seja como ciência, seja como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica. Esta linguagem está permeada por conceitos que são requisitos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico.

Desse modo, as primeiras análises que a criança faz sobre a organização espacial, são simples e têm como objeto os espaços cotidianos, tais como: a sala de aula, a escola, os estabelecimentos comerciais, a rua, o bairro, a cidade.

Anterior à análise do espaço da escola, as crianças podem fazer diferentes disposições da sala de aula, percebendo, por exemplo: quando há mais espaço vazio, quando as classes formam grupos maiores ou menores, quando há carteiras isoladas. Auxiliadas pelo professor, elas podem discutir se há mudanças na interação entre os alunos, e entre professor e os alunos, conforme a acomodação dos móveis da sala.

Imediatamente ao verificar a organização espacial da escola, o aluno pode perceber que à divisão do espaço corresponde uma divisão social do trabalho. Existe um espaço determinado para a direção, os professores, os serviços de cozinha, de limpeza, e assim por diante.

Ao mesmo tempo, fazendo uma análise destes locais os alunos começam a perceber que existe uma relação entre a construção física, sua disposição espacial e sua finalidade. Assim, eles poderão descobrir por que a sala da direção fica em tal posição na escola, ou então para que servem portões tão grandes, corredores e outras construções. Aos poucos, o controle de entrada e saída, a vigilância interna do pátio – e os espaços a que essas finalidades estão ligadas (ANTUNES; MENANDRO; TOMOKO, 1993, p. 63).

Os alunos também podem observar e desenhar os espaços de outras escolas. Por meio

desses desenhos, o professor poderá verificar em que estágio estão seus alunos, quanto à percepção do espaço: se o percebem linearmente, em blocos ou “todo”, no caso, o conjunto escolar (ANTUNES; MENANDRO; TOMOKO, 1993).

As autoras enfatizam ainda que, nas séries mais adiantadas, os alunos já podem comparar diferentes plantas de escolas, com outras construções, como: hospitais, asilos, prisões, percebendo os aspectos comuns a essas organizações, como demonstrado na Figura D.3.

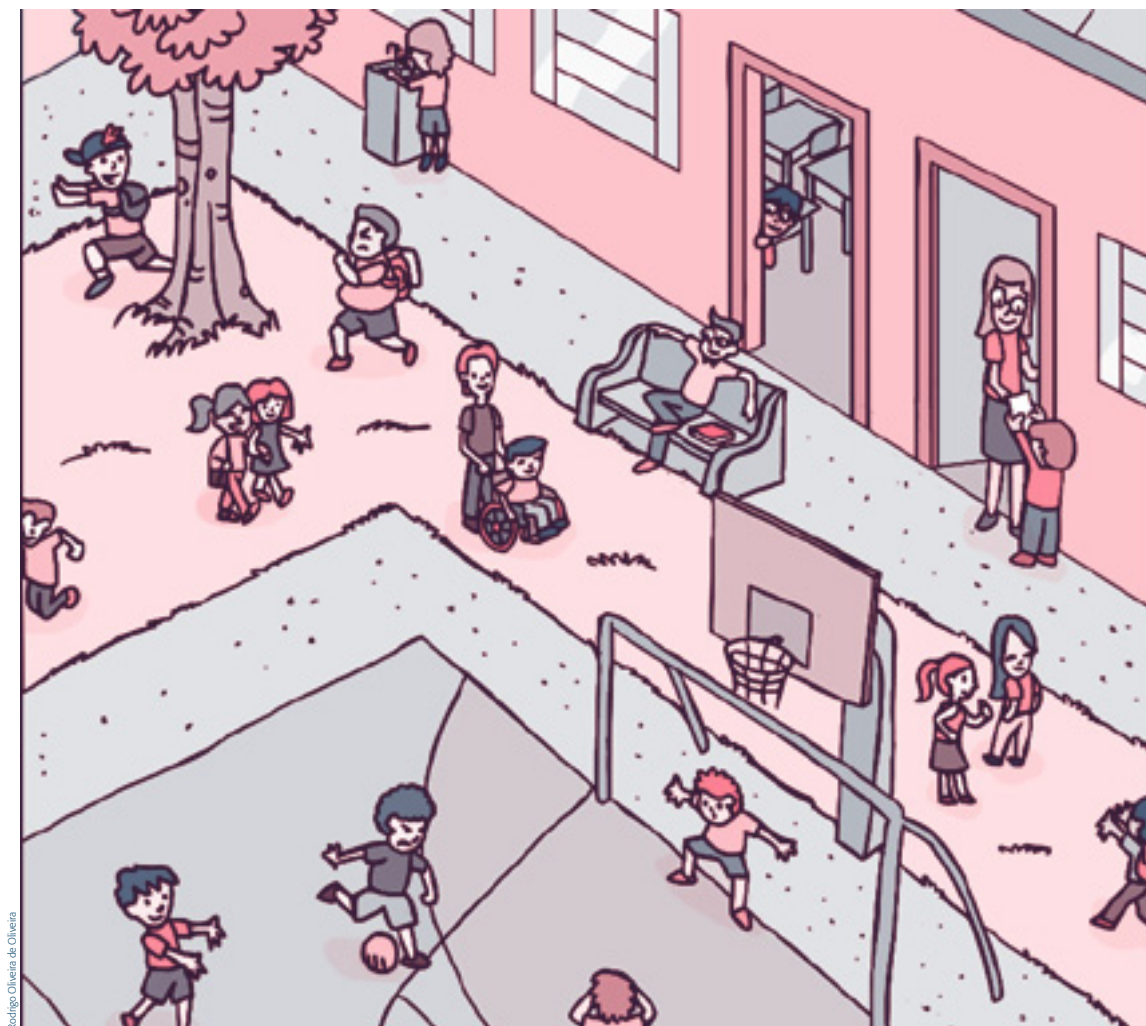


Figura D.3: O ambiente da escola

Ao se estudar a organização espacial das residências, a criança deve ser estimulada a observar não apenas os materiais de que são feitas as construções e o aproveitamento de recursos naturais, mas ainda as diferentes formas dessas habitações, conforme a cultura e as condições socioeconômicas das pessoas.

Desse modo, quando se pede que os educandos falem de sua casa, devem ser ressaltadas pelo menos três variáveis: o que

existe no domicílio, quantos cômodos, móveis, eletrodomésticos, adereços; qual o tamanho da construção (altura, cor), material (se é de alvenaria ou de madeira); e, por fim, quem vive nessa casa, como é a sua vida e como se sentem essas pessoas nesse espaço. Assim, os alunos vão entendendo que existe uma relação entre o tipo de moradia e as condições de vida de seus moradores (Figura D.4).



Paulo César Copalatti de Oliveira

Figura D.4: Realidade de Santa Maria – RS, periferia feito por aluno de quarta série

Nesse quadro de análise, é correto afirmar que:

Cotidianamente, a criança está em contato com diferentes paisagens, inclusive num mesmo bairro ela pode observar prédios em ricos condomínios e favelas. Aos poucos, a criança é incentivada a ver que esses contrastes tão grandes, percebidos visualmente, revelam os contrastes maiores da própria sociedade. Ou seja, os bairros, a

cidade como um todo, revelam as contradições sociais: há bairros com todas as condições para a vida urbana – água, esgoto, asfalto, transporte -, nos quais os valores do solo e da habitação são muitos altos. Logicamente, só podem morar nesses lugares pessoas de renda elevada, restando às pessoas de baixa renda as periferias urbanas, com moradias que não oferecem o mínimo de infra-estrutura, o que reflete a divisão social do espaço (ANTUNES; MENANDRO; TOMOKO, 1993, p. 64).



Figura D.5: Planta baixa do bairro (feita por aluno de quarta série)

Para o entendimento dessa realidade, várias atividades podem ser desenvolvidas, tais como: entrevistas para se obter depoimentos de diferentes moradores; comparação de preços de terrenos, casas e apartamentos; pesquisa do uso do solo de uma rua, área, cidade ou estado.

Pode-se, também, estudar os espaços através de muitas atividades como: levantamento dos arredores da escola; mapeamento do uso da terra na cidade com a elaboração de simbologia adequada para visualizar cada tipo de uso – comércio, moradia, educação, lazer, religião, indústria; construção de gráficos demonstrando a compreensão das relações complementares das atividades

predominantes no espaço rural.

A partir do estudo desses espaços no município, mais tarde, pode-se ampliar a análise para o Estado e o País, de modo que a criança vá, aos poucos, percebendo que essa divisão do trabalho, que ela vê no bairro e no município, faz parte de uma divisão mais ampla, de caráter internacional (ANTUNES; MENANDRO; TOMOKO, 1993).

Verifica-se, por meio das atividades apresentadas nas Figuras D.5, D.6 e D.7, como o aluno pode ir aprendendo, desde as primeiras séries, a utilizar e entender os conceitos de divisão espacial do trabalho e divisão social do espaço.

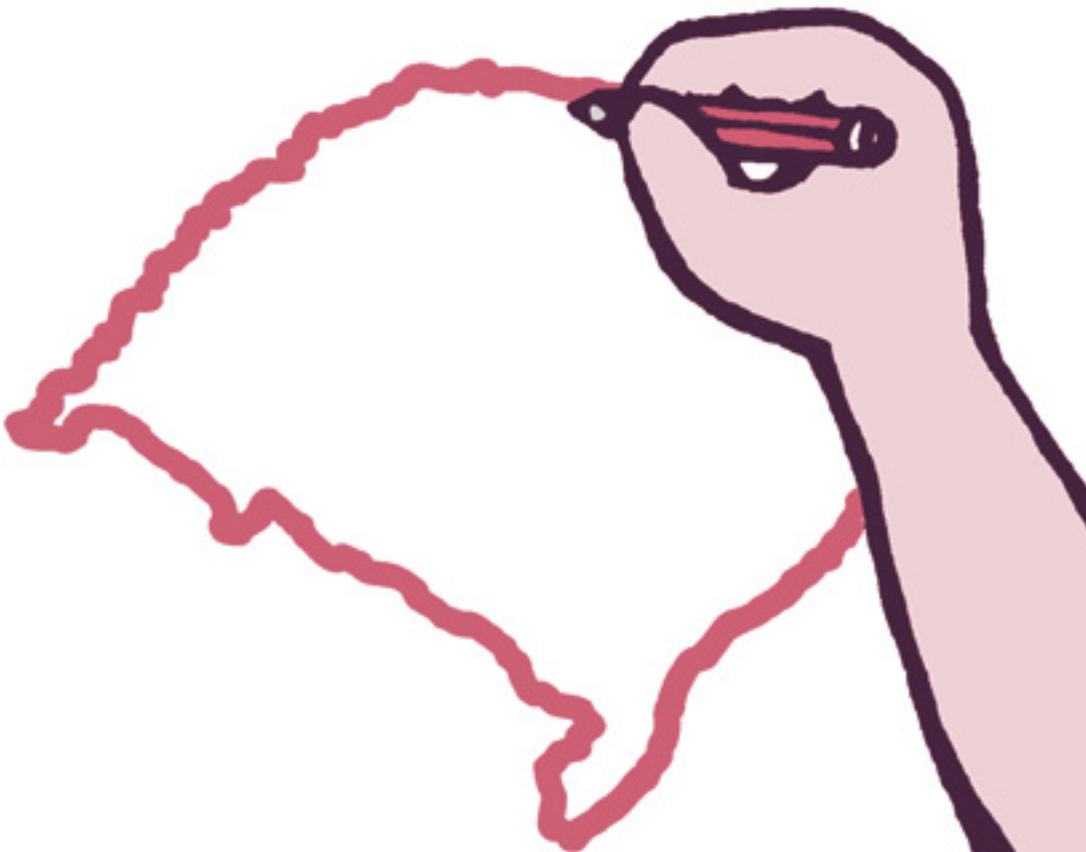


Figura D.6: Rio Grande do Sul



Romulo Engels Perim

Figura D.7: Brasil

É importante ressaltar, ainda, que:

- A leitura da organização espacial deve ser iniciada pelos espaços conhecidos da criança.
- O conteúdo da organização espacial é a própria sociedade. A análise da organização do espaço revela como a sociedade o divide e

como os grupos sociais se apropriam dele.

- Analisando os espaços cotidianos, a criança pode compreender melhor a organização de outros espaços maiores, de espaços diferentes e de espaços existentes em outros tempos (ANTUNES; MENANDRO; TOMOKO, 1993).

**Atividade - D.2**

Ao se estudar a organização espacial das residências, a criança deve ser estimulada a observar não apenas os materiais de que são feitas as construções e o aproveitamento de recursos naturais, mas ainda as diferentes formas dessas habitações, conforme a cultura e as condições socioeconômicas das pessoas.”

Com base no fragmento acima, encontrado na p. 63 deste caderno didático, crie uma ou mais atividade(s) pedagógica(s) contextualizada(s) que leve(m) os alunos a entender a situação socioespacial do seu bairro (comércio, moradia, educação, religião, meio ambiente...). Esta atividade deve ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

Não esqueça de incluir suas reflexões sobre o andamento de sua aprendizagem no diário de bordo desta disciplina!

3 O lúdico e a construção e reconstrução das noções de mundo pela criança

No processo ensino e aprendizagem, deve-se estimular o interesse dos alunos; com isso, cada aluno torna-se um desafio à competência do professor. O interesse do aluno pode ser considerado como a força que comanda o processo da aprendizagem; já suas experiências e descobertas podem ser o motor de seu progresso e o professor, o gerador de situações estimuladoras e eficazes. Dessa forma, o lúdico, como ferramenta da aprendizagem, propõe um estímulo ao interesse do aluno, desenvolvendo nele experiências pessoais e sociais e, quando simboliza um instrumento pedagógico, faz com que o professor seja o condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

De acordo com Antunes (2002, p. 38), pode-se dizer que:

O elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e, principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória. Entende-se por habilidade operatória uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica, que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.

Os objetivos de ensino de Geografia orientam a estruturação de conteúdos e o modo de encaminhá-los nas atividades de sala de aula, para propostas pedagógicas de cunho socioconstrutivista que consideram a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, e o aluno como sujeito ativo nesse processo. Nas propostas de ensino mais recentes, percebe-se uma ênfase nas atividades que permitem essa construção do aluno, uma preocupação em superar uma visão de ensino reprodutor de informações, em levar as pessoas a pensarem por conta própria, em permitir a construção de novas compreensões sobre o mundo (BRASIL, 1997; VESENTINI, 1999; KAERCHER, 2001).

Desse modo, entender como se organiza o espaço significa aprender a pensar o espaço. Quando uma criança observa e analisa a organização da sala de aula, de uma rua, de uma cidade, de uma região ou de um país, ela vai compreendendo que, nesses espaços, existe uma rede de relações sociais, econômicas, políticas e culturais presentes.

Para Antunes; Menandro; Tomoko (1993, p. 71),

[...]saber pensar o espaço é saber identificar essa rede de relações; é a percepção de que um espaço está sujeito a relações locais, regionais, nacionais e internacionais, podendo situar-se nelas de forma centralizada ou marginalizada.

As autoras acrescentam que saber pensar o espaço é, também, saber situá-lo dentro de uma totalidade físico-territorial; por outro lado, é saber inserir espaços menores em espaços cada vez maiores. Para as crianças, a inserção de espaços menores em espaços maiores, não é tão fácil como se pode pensar. Entender, por exemplo, que a rua está inserida no bairro, o bairro inserido na cidade, a cidade no município, o município no estado e o estado no país é difícil, pois isso envolve conceitos que devem ser construídos pelo aluno.

Nesse quadro de análise, percebe-se que até, aproximadamente, os 8 anos de idade, as crianças não conseguem unir as partes com o todo. Em se tratando de territórios, elas simplesmente justapõem uns aos outros, sem compreender que eles fazem parte de um todo. Compreendem, por exemplo, que a cidade está no estado ou país, mas não entendem que a cidade faz parte do estado e que esse estado faz parte do país. Esta situação é superada por volta dos 9-10 anos de idade.

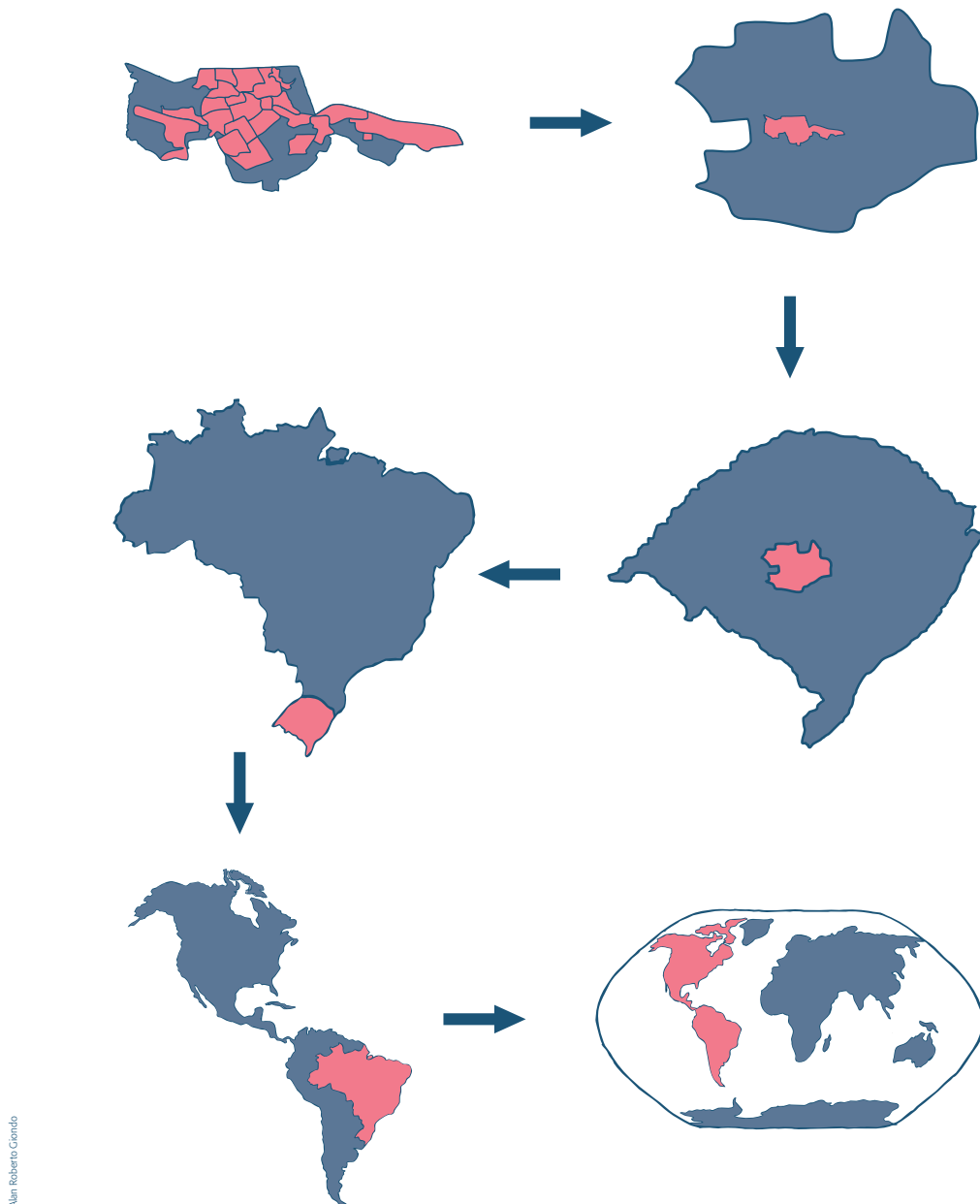
Nesse contexto, Antunes; Menandro; Tomoko (op. cit., p. 71) afirmam que,

[...]é preciso partir das experiências das crianças, como a representação dos trajetos que a criança faz todos os dias, por exemplo, para, bem mais tarde, ela chegar a compreender noções complexas sobre o espaço em que ela vive.

As autoras exemplificam, ainda, que um riacho, um morro ou uma rua, os quais o aluno pode observar concretamente, são espaços que estão inseridos em conjuntos espaciais de outras ordens de grandeza: bacias hidrográficas, sistemas montanhosos e assim por diante. Ela vai aprender que vive num espaço de muitas inserções e diferentes extensões (ordem de grandeza).

Desse modo, ao iniciar o estudo dos espaços com a criança, nas primeiras séries, a meta é “transformar o caos da realidade não numa simplificação da mesma, mas num complexo inteligível” Frémont (1980 apud ANTUNES; MENANDRO; TOMOKO, 1993, p. 72). Isto é, o aluno passa a ordenar suas percepções dos espaços e da sociedade em geral, e vai, gradualmente, a partir de experiências concretas, elaborando os conhecimentos necessários à compreensão do espaço.

Todavia, o que se tem verificado na prática pedagógica dos professores é uma total hierarquização do espaço geográfico (Figura D.8), onde cada dimensão espacial é ensinada de forma fragmentada e independentemente. Assim, iniciam-se os estudos com os espaços da casa da criança, seguida da rua, da escola, do bairro, da cidade, do estado da federação, do país, do continente e, por fim, o mundo (STRAFORINI, 2004).



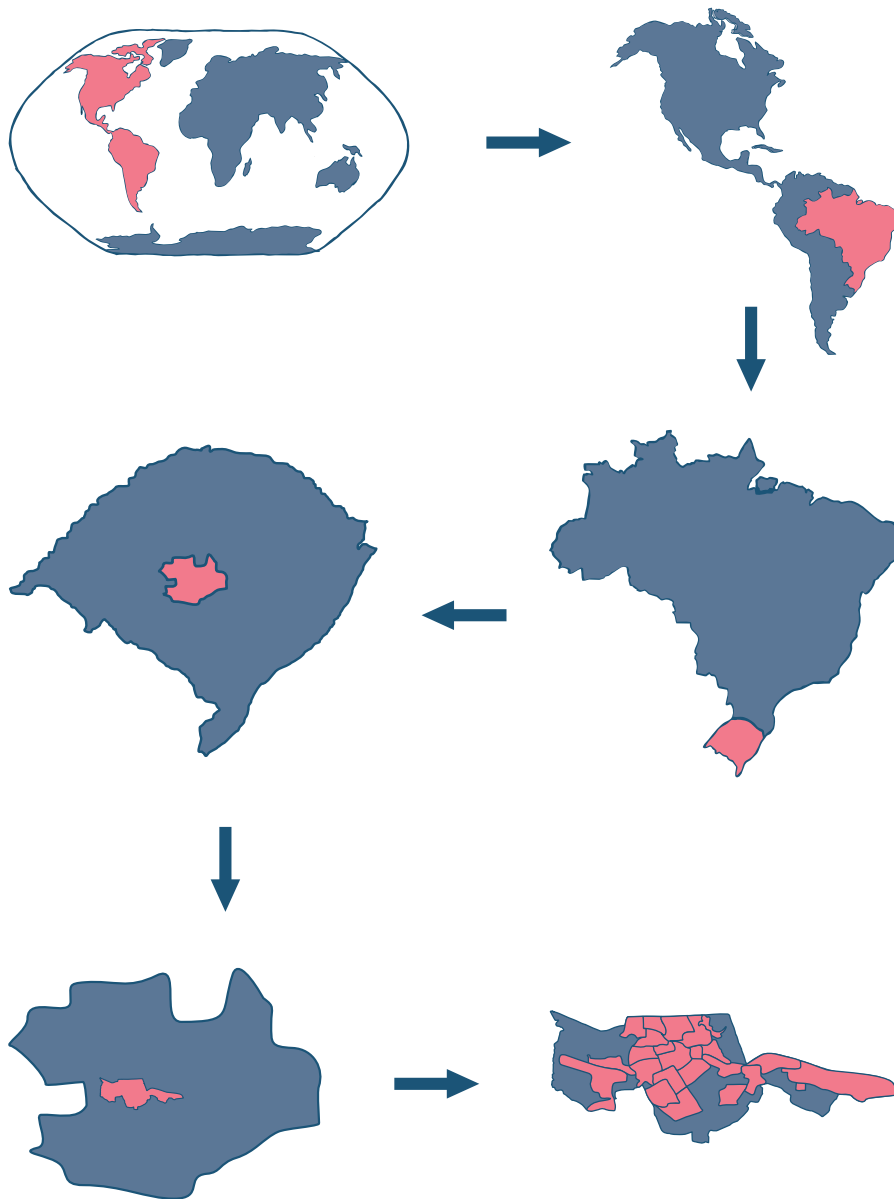
Alan Roberto Ciando

Figura D.8: Da parte para o todo (do sítio urbano de Santa Maria para o mundo)

Fonte: Adaptado de Straforini, 2004

Ainda para o autor citado no parágrafo anterior, o mundo de hoje é globalizado e todas as dimensões espaciais, sejam elas, o bairro ou o país, o local ou o global, encontram-se numa íntima relação de proximidade. As abordagens teórico-metodológicas sintéticas e analíticas

ficam perdidas nessa nova relação estabelecida entre o lugar e o mundo. Na verdade, não é o ponto de partida – o bairro ou o mundo – que é significativo, mas sim o estabelecimento das relações entre eles (Figura D.9).



Alan Roberto Gando

Figura D.9: Do todo para a parte (do mundo ao sítio urbano da cidade de Santa Maria)

Fonte: Adaptado de Straforini, 2004

Os Parâmetros Curriculares Nacionais simbolizam uma proposta que visa a orientar, de maneira coerente, as políticas educacionais existentes nas diferentes áreas territoriais do país e que contribuem para a melhoria da

eficiência, atualização e qualidade da nossa educação. Os Parâmetros objetivam demonstrar uma concepção de cidadania, que ajuste o aluno e, conseqüentemente, o cidadão à realidade e às demandas do mundo contemporâneo.



Atividade - D.2

Reflexão:

Como você acredita ser possível ao professor **levar a criança a entender a dialética local-global**, de maneira contextualizada?

Esta atividade deve ser disponibilizada no ambiente virtual, conforme orientações do professor da disciplina.

Referências

Referências Bibliográficas e Sugestões para Leitura

ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **O Espaço geográfico**: ensino e representação. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **O espaço geográfico**: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1989.

ANDRADE, M. C. de. **Geografia, ciência da sociedade**: uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987.

ANTUNES, A. do R.; MENANDRO, H. F.; TOMOKO, L. P. **Estudos Sociais**: Teoria e Prática. Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLONI, M. L. **O que é Mídia-Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 78).

BRABANT, J. M. Crise da Geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, A. U. **Para onde vai o ensino da Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, H. C. **Ensino da Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. O ensino de geografia: recortes espaciais para a análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et alli (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998.

_____. (org.). **O ensino em estudos sociais**. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, 1991.

CARLOS, A. F. A. **A Geografia na Sala de Aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. O lugar: modernização e fragmentação. In: SANTOS, M. **Fim de século e globalização**: o novo mapa do mundo. São Paulo: Hucitec-Anpur, 1993.

CASTRO, I. E. et al. **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

CASTRO, A. D. de. **Piaget e a Didática**. São Paulo: Saraiva, 1974.

CORRÊA, R. L. Rede urbana e informação espacial – uma reflexão considerando o Brasil. **Território**. Ano V. n. 8. (jan./jun. 2000). UFRJ: Rio de Janeiro, 2000.

_____. **As correntes do pensamento geográfico**. São Paulo: Ática, 1991.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

_____. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

CHISTOFOFOCETTI, A. (org.). **Perspectivas da geografia**. São Paulo: Difel, 1992.

CLAVAL, Paul. **A Geografia cultural**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

DAMIANI, A. L. O lugar e a produção do cotidiano. In: **Encontro internacional: lugar, formação soci espacial, mundo**. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, 1994.

DEMO, P. **Introdução à Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1988.

FRÉMONT, A. **A região, espaço vivido**. Coimbra: Almedina, 1980.

HANNOUM, H. **El Niño Conquista el Medio** – Las Actividades Exploratórias en la Escuela Primaria. Buenos Aires: Kapelusz, 1977.

KAERCHER, N. A. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **A teoria de Piaget e a educação pré-escolar**. Lisboa: Socicultural, s/d.

KATUTA, A. M.; SOUZA, J. G. **A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LOPES, M. D. da S. **A percepção cartográfica dos alunos da 3ª série do 1º grau no Município de Cachoeiro do Itapemirim, ES**. Belo Horizonte: Instituto de Geociências da UFMG, Dissertação (Mestrado do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais). Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

MEDEIROS, Edna Maria Ribeiro de. **A Geografia nas Propostas Curriculares – 1930 – 1992**. Recife: Dissertação de Mestrado, UFPE, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª série**: Geografia. Nova Escola: a Revista do Professor. Edição especial, p. 4 – 24, out de 2003.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia – Pequena História Crítica**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NEWCORBE, N. **Desenvolvimento Infantil**: abordagem de Mussem. Tradução de Cláudia Buchweitz. 8. ed., Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1999.

OLIVEIRA, L. de. **O Estudo Cognitivo do Mapa**. São Paulo: Tese. (Concurso de Docência Livre em Planejamento, do Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro). Universidade de São Paulo, 1978.

PASSINI, E. Y. A importância das representações gráficas no ensino de geografia. In: Schäffer, Neiva Otero. **Ensinar e aprender Geografia**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998.

_____. **Alfabetização cartográfica e o livro didático**: uma análise. Belo Horizonte: Ed Lê, 1994.

PEREIRA, R. M. F. do A. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

PIAGET, J. **La représentation de l'espace chez l'enfant**. Paris: PUF, 1981.

_____. **The Construction of Reality in the Child**. New York: Ballantine Books, 1971.

_____. **O raciocínio na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, Secretaria Municipal da Educação. **Escola para o século XXI**. Goiânia: Hagaprint, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, M. M. D. O uso do mapa no ensino aprendizagem da geografia. **Geografia**. Rio Claro, 1991.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo** – Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **Espaço e método**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo – razão e emoção. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **A redescoberta da natureza**. Aula inaugural da FFLCH/USP, 1992.

_____. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec- Edusp, 1978.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1977.

SIMIELLI, M. E. **Cartografia no ensino fundamental e médio**. In: CARLOS, Ana Fani. A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

SOUZA, M. A. A. e SILVEIRA, M. L. (orgs.). **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1994.

SPOSITO, E. S. **Geografia e Filosofia: Contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

TUAN, Y.-F. **Espaço e lugar: perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

VESENTINI, J. W. **Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.). Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1999.

_____. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VLACH, V. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Editora LÊ, 1991.

_____. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Editora LÊ, 1990.

Sugestões de Sites

<http://geocities.yahoo.com.br/f6mrs2005/geografos.htm>

http://www.igeo.uerj.br/VICBG-2004/Eixo3/E3_sn.htm

<http://www.comunicarte.com.br/indicadores.php>

<http://www.mec.gov.br>

<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro051.pdf>

<http://www.igeo.ufrj.br/gruporetis/sig/tiki-index.php>

http://www.multimidia.prudente.unesp.br/arlete/gis/intro_t.htm

<http://www.ctgeo.com.br/solucoes/solucoes.php>

<http://geocities.com.br/cartografiatematica/textos/teoric.htm><http://usuarios.cultura.com.br>

<http://planeta.terra.com.br>

www.pedagogiaemfoco.pro.br

